



UNIVERSIDAD DE JAÉN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**INCIDENCIA DE LAS ACTITUDES EN EL
DESARROLLO DE LA ÉTICA PROFESIONAL
Y EL JUICIO MORAL EN LOS PROFESORES
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO
DE CASO EN LA ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DE MICHOACÁN**

**PRESENTADA POR:
MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. MIGUEL PÉREZ FERRA
DRA. DÑA. VIRGINIA GONZÁLEZ ORNELAS**

JAÉN, 24 DE OCTUBRE DE 2014

ISBN 978-84-8439-960-5



D. Miguel Pérez Ferra, Dr. en Ciencias de la Educación y Catedrático de Universidad, perteneciente al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, adscrito al área de Didáctica y Organización Escolar y Dña. Virginia González Ornelas, Dra. en Ciencias de la Educación y Catedrática de la Escuela Normal Superior de Michoacán, México, en calidad de directores de la Tesis doctoral que presenta Dña. Marcela Hernández González, denominada:

“Incidencia de las actitudes en el desarrollo de la ética profesional y el juicio moral en los profesores de educación secundaria: un estudio de caso en la Escuela Normal Superior de Michoacán”.

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el tribunal que ha de juzgarla. Por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y surta los efectos oportunos.

En Jaén, a 25 de junio de 2014

Fdo.: Dr. Miguel Pérez Ferra

Fdo.: Dra. Virginia González Ornelas

Agradecimientos

- *A Dios, Alfa y Omega de todo cuanto existe. Gracias por los dones recibidos.*
- *Al Dr. Miguel Pérez Ferra y la Dra. Virginia González Ornelas, asesores de este documento recepcional. Gracias por la sabiduría en el consejo, por la paciencia en el caminar, por el apoyo para lograr alcanzar esta meta. Mi admiración, reconocimiento y gratitud por siempre.*
- *A mi madre, Isaura, por su ejemplo y gran ayuda en este trayecto diario. Con todo mi amor.*
- *A mi esposo, José, fortaleza inquebrantable y permanente compañía. Gracias por compartir y enriquecer el andar cotidiano.*
- *A mis hermanos, Cecilia y Hugo Ismael. Gracias por su presencia, por su ayuda constante y desinteresada. Con mucho cariño.*

Dedicatoria

Dedico esta disertación a mi padre, Ismael: maestro, filósofo, periodista, pero especialmente hombre íntegro y congruente; por la huella de humanidad y ética que dejaste en tu camino, un reconocimiento más a tu valor y presencia.

Y también, a Ismael Alejandro y Sofía, luces de mi vida, razón de mi andar, remanso en el cansancio. Con todo el amor de su mamá.

Resumen

La presente investigación se ubica en el campo de la ética profesional docente, tomando como ejes de indagación las actitudes éticas y el juicio moral de los profesores de educación secundaria.

La justificación se encuentra en el reconocimiento del carácter eminentemente ético del quehacer de los maestros, debido a que su actividad incide en la totalidad del ser de sus alumnos, además de implicar el asumir la responsabilidad de las propias acciones educativas en el curso del desarrollo de los educandos.

Una razón más que cimienta el presente documento es que busca dar respuesta a la necesidad que tienen las instituciones formadoras de docentes en el esfuerzo de que sus egresados desarrollen un juicio moral que les permita reflexionar sobre sus acciones; actitudes favorables para una práctica docente congruente, y valores que sustenten relaciones con los “otros” basadas en la dignidad y los derechos humanos.

El problema de investigación que da origen a este estudio se expresa como: “¿Facilita el desarrollo de actitudes éticas el logro de un elevado nivel de razonamiento moral y una ética profesional en los profesores de educación secundaria en proceso de formación?”.

De acuerdo al anterior problema los objetivos perseguidos son los siguientes:

- 1.- Elaboración del modelo teórico del que se parte en la investigación, a fin de precisar los términos en que se fundamenta la investigación y estructurar los principios para interpretar los resultados.
- 2.- Diseño y aplicación de una escala tipo Likert que permita aportar información para la elaboración del caso.
- 3.- Diseño y aplicación de dilemas morales que permitan aportar información sobre el razonamiento moral para la elaboración del caso.
- 4.- Análisis de las experiencias del profesorado que manifiesten su ética profesional a través de los dilemas reales vivenciados en su práctica

cotidiana y expresados por ellos.

5.- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la ética profesional de los profesores de educación secundaria pertenecientes al alumnado de la E.N.S. de Michoacán.

6.- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los profesores de educación secundaria pertenecientes al alumnado de la E.N.S. de Michoacán, en adelante (ENSM).

Y las hipótesis que se propusieron fueron:

1.-“Las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la competencia ética de los profesores de educación secundaria pertenecientes al alumnado de la Escuela Normal Superior de Michoacán”.

2.- “Las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los profesores de educación secundaria perteneciente al alumnado de la Escuela Normal Superior de Michoacán”.

El desarrollo de este estudio integra métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en sí, enfoque conocido como método mixto de investigación. Tiene un predominio de la metodología CUAN, es decir, el status dominante es de la metodología cuantitativa.

El método CUAN se encuentra en el estudio descriptivo-exploratorio. Quedó integrado en frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica). El estudio descriptivo permitió establecer predicciones incipientes sobre el comportamiento de la muestra y la orientación de sus opiniones (en la escala tipo Likert).

El método CUAL se estableció en un estudio basado en la aplicación de dilemas morales hipotéticos a una muestra invitada de 268 profesores (con una muestra suministradora de 264 docentes). El objetivo fue el analizar el nivel y estadio de razonamiento moral de los mismos, recuperando aspectos tales como los argumentos empleados, los valores y las normas a las que hacen referencia los maestros. Los resultados se analizaron con el programa estadístico AQUAD 6.

También se les solicitó a los maestros la redacción de dilemas morales reales. La muestra suministradora fue de 91 docentes. Esto se realizó con la intención de conocer cómo vivenciaban los profesores su ética profesional en su práctica cotidiana, así como comprender los principales conflictos a los que hacían frente junto con los valores y normas que se encontraban presentes en dichos dilemas.

Además se realizó un grupo de discusión con expertos en la temática educativa y

moral. Se plantearon una serie de interrogantes que fueron discutidas por los cinco invitados. Se recuperaron categorías y se hizo análisis de las mismas también con el programa AQUAD six.

En cuanto a la estructura, el documento se encuentra integrado por seis capítulos.

El primero de ellos da cuenta del análisis de los diferentes referentes teóricos de tres categorías: ética, actitudes y razonamiento moral. Para la primera, se cuestiona sobre su importancia y necesidad en la actualidad, en especial en la realidad mexicana. Indaga sobre su ración con la praxis y la alteridad para concluir en la ética profesional docente. En la segunda categoría, las actitudes, se examinan sus tres componentes y la interrelación de los mismos. Y para la categoría del razonamiento moral se revisa la evolución que ha tenido el estudio del mismo y su presencia en las argumentaciones de los sujetos.

El segundo capítulo se refiere a la metodología de la investigación. En el cual se señala lo que implican los estudios mixtos y lo que es el estudio de caso. Además, se analizan los instrumentos a emplear (escala tipo Likert, dilemas morales, grupo de discusión). Recupera los principales momentos en la investigación y el procedimiento para la selección de la muestra.

En el tercer capítulo se hace el estudio de las actitudes a través de una escala tipo Likert. En ella se analiza el proceso de construcción, validación y fiabilidad del mismo, así como la aplicación, sistematización y análisis de los resultados obtenidos en cuanto a las actitudes que tienen los educadores.

En el cuarto se plantea la elaboración de los dilemas morales hipotéticos, validación y fiabilidad de los mismos. También el proceso de aplicación, sistematización, y resultados. Por otra parte, se revisan los principales dilemas reales a los que se han enfrentado los profesores en su práctica docente cotidiana. Y sus implicaciones en el razonamiento moral y la ética profesional de los mismos.

El quinto se dedica a la realización del grupo de discusión y revisión de los datos aportados a través de esta técnica.

Finalmente, el sexto se centra en la triangulación de los resultados obtenidos a través de la escala tipo Likert, los dilemas –morales e hipotéticos- y el grupo de discusión. Las siete categorías que se hicieron presente a través de todo el trabajo de campo y se triangularon son: el componente afectivo de la ética; la edad como factor de desarrollo moral y cambio de actitudes; la relación ética personal-ética profesional; los valores que son necesarios en la práctica docente; la justicia; la equidad de género y, finalmente, el papel de los “otros”, de la sociedad.

Entre los resultados que se dan cuenta, se encuentra que se puede reconocer que las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la competencia ética de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Sin embargo, también fue importante reconocer que el hecho de tener actitudes

favorables y por lo tanto, una predisposición a actuar de determinada manera, no es condición única para que así suceda. Se tiene que admitir que en la conformación de la ética profesional se integran varios elementos que hacen que no baste la actitud únicamente. Será necesario considerar los otros aspectos que se tienen que fortalecer para que estas actitudes lleguen a concretarse en la competencia ética del profesor.

Por lo tanto, se puede concluir que en algunos casos –como los citados- si hay incidencia de las actitudes en el desarrollo y consolidación de la ética profesional, pero en otros casos esta relación no se tan evidente.

Y de acuerdo a esta respuesta del objetivo, se aprobó la primera hipótesis que decía “las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la ética profesional de los profesores de educación secundaria pertenecientes al alumnado de la Escuela Normal Superior de Michoacán”.

Por otra parte, también se encontró que se puede suponer que las actitudes integran el “pensamiento moral”, donde el sujeto juzga lo que considera lo bueno y lo malo. Y aporta a estos juicios también el aspecto afectivo y el conductual. El juicio moral le aporta las reflexiones de categorías epistemológicas –como justicia, deber, etc.-. Y es la ideología cultural, la que, vivenciada desde su espacio social y cultural, le brinda elementos propios de los valores y normas compartidos desde esos ámbitos.

Así, en el quinto objetivo planteado en este trabajo redactado como el “conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán”, se considera que si hay cierta relación, pero que es más directa la que tiene el juicio moral en las actitudes, debido a que el juicio moral es un elemento más para la construcción del pensamiento moral, y como parte del mismo, de las actitudes.

Esto puede explicarse debido a que las capacidades, en este caso éticas, están integradas por tres aspectos: creencias, afectividad y el aspecto precomportamental; por tanto, el nivel de razonamiento moral comporta creencias definidas y conceptuales, así como el desarrollo afectiva, considerado como "volición", capacidad de querer, de tomar decisiones y ejercitar la voluntad, y ello es lo que mueve a la acción o a la inhibición; es decir, lo que desarrolla la disposición y consolidación de actitudes favorables o desfavorables. Hablamos de un proceso de retroalimentación; las actitudes favorecen el razonamiento moral y la consolidación de una disposición ética en la actividad profesional, pero también el razonamiento moral y la disposición ética en la actividad profesional, favorecen el desarrollo y consolidación de actitudes. Con el condicionante de que las actitudes son conceptos lábiles a la hora de valorarlas.

Por lo tanto, se confirma la segunda hipótesis que dice: “Las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los profesores de educación secundaria perteneciente al alumnado de la Escuela Normal Superior de Michoacán”.

Para finalizar, el último capítulo concluye con algunas propuestas para desarrollar la ética profesional en las instituciones formadoras de docentes, así como el de implementar procesos de revisión y análisis de actitudes, así como de crecimiento del juicio moral de los futuros profesores.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación.....	2
1.2. Objetivos.....	5
1.3. Hipótesis.....	5
1.4. Metodología.....	6

CAPÍTULO – I

PENSAR Y VIVIR ÉTICAMENTE: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

1. ÉTICA	11
1.1. Ética, contexto y su necesidad en el mundo actual.....	12
1.2. El contexto actual y cómo reaccionamos ante el.....	13
1.3. ¿Qué debe proporcionar el contexto para que el sujeto sea ético?.....	16
1.4. ¿Qué puede hacer la ética hoy? ¿Cuál es su función?.....	20
1.5. Fundamentación de la ética.....	23
1.6. Ética y naturaleza humana.....	28
1.7. Relaciones de alteridad y ética.....	30
1.8. Ética como praxis y su relación con el momento histórico.....	31
1.9. Estado actual del conocimiento sobre la ética.....	35
1.10. Deontología, ética profesional y competencia ética.....	38
1.10.1. ¿Qué procesos y valores integran la ética profesional?.....	39
1.11. Estado actual de la investigación sobre el fomento de la ética.....	46
2. LAS ACTITUDES	49
2.1. El componente cognitivo de la actitud.....	52
2.2. El componente afectivo de la actitud.....	54
2.3. El componente conductual de la actitud.....	58
2.4. La interacción entre lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual.....	61
2.5. Las actitudes y los profesores.....	63
2.6. Perfil de egreso, identidad profesional y ética.....	66
2.7. Estado actual sobre la investigación en actitudes y su relación con lo ético.....	68
3. EL JUICIO MORAL	71
3.1. Algunos filósofos precursores del estudio del juicio moral.....	71
3.2. Estudios sobre el juicio moral en Piaget, Kohlberg y Gilligan.....	73
3.3. El razonamiento como procedimiento de la conciencia moral en Puig Rovira.....	80
3.4. La ciencia cognitiva y el juicio moral en Rest y Narváez.....	82
3.5. Algunos estudios recientes sobre el razonamiento moral.....	90

CAPÍTULO – II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. METODOLOGÍA	95
-----------------------------	----

1.1. Los métodos mixtos.....	96
1.2. El estudio de caso.....	98
1.2.1. Conceptualización.....	98
1.2.2. Características.....	99
1.2.3.Las funciones del investigador de caso.....	101
1.3. Instrumentos de recogida de información: Escala tipo Likert, dilemas morales y grupo de discusión.....	102
1.4.1. Escala tipo Likert.....	102
1.4.2. Dilemas morales.....	103
1.3.3. Grupo de discusión.....	103
1.5. Universo y muestra de aplicación.....	103
1.6. Validación de la escala.....	104
1.7. Triangulación de la información aportada por los instrumentos.....	105

CAPÍTULO – III
ESCALA SOBRE LOS RASGOS ÉTICOS Y PROFESIONALES DESEABLES PARA LOS DOCENTES.

1. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA LIKERT.....	109
1.1. Descripción de los rasgos más valorados.....	110
1.2. Construcción de la primera escala y validación por expertos.....	116
1.3. Prueba piloto de la segunda versión de la escala y fiabilidad de la misma.....	117
1.4. Conformación de la escala definitiva y agrupamiento en factores: Validez de constructo.....	118
1.5. Diseño definitivo de la escala para su aplicación.....	128
1.5.1. Universo y muestra de aplicación.....	128
1.5.2. Características de los estudiantes y profesores de la muestra (variables demográficas).....	128
2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO.....	131
2.1. Alpha de Cronbrach.....	131
2.2. Análisis y discusión de los resultados de la media y desviación típica.....	131
2.3. Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes.....	135
2.4. Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes por factores.....	144
2.5. Análisis de varianza atendiendo a las variables independientes de la investigación.....	153
2.6. Análisis de contingencia.....	163
2.6.1. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, edad.....	163
2.6.2. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, género.....	167
2.6.3. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, estudios que cursan.....	170
2.6.4. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, especialidad del docente.....	176
2.6.5. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, años de servicio docente.....	181
2.7. Análisis comparativo de las actitudes asumidas por las distintas poblaciones.....	187
2.8. Reflexiones y conclusiones de los resultados aportados.....	199
2.8.1. Conclusiones centradas en las competencias.....	200

CAPÍTULO - IV
DILEMAS HIPOTÉTICOS Y REALES

1. DILEMAS HIPOTÉTICOS Y REALES: ASPECTOS Y PUNTOS EN CONFLICTO.....	207
1.1. Construcción de los dilemas hipotéticos.....	208
1.2. Aplicación de los dilemas y características de la muestra.....	211
1.3. Resultados de la aplicación de los dilemas hipotéticos.....	213
1.4. Dilemas reales.....	252
1.4.1. Sujetos y temáticas implicados.....	253

1.4.2. Normas en conflicto en los dilemas reales.....	263
1.4.3. Los dilemas reales como posibilidad de reconocer la complejidad de la ética.....	267
1.5. Conclusiones generales del capítulo.....	269
1.5.1. Respecto a los dilemas hipotéticos.....	269
1.5.2. Respecto a los dilemas reales.....	271

**CAPÍTULO - V
GRUPO DE DISCUSIÓN**

1. PREPARACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	274
1.1. Análisis de la información procedente del grupo de discusión.....	275
1.1.1. Cálculo de las frecuencias de las categorías presentes.....	280
1.1.2. Conceptualización de las metacategorías.....	281
1.1.3. Análisis de los conceptos relacionados.....	290

**CAPÍTULO -VI
TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS**

1. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS	296
1.1. Síntesis de los descubrimientos.....	312

**CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

1. TRIANGULACIÓN	319
1.1. Triangulación de resultados.....	320
2 SÍNTESIS DE LOS DESCUBRIMIENTOS: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	335
3 CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	341
4 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y RECOMENDACIONES PARA ESTUDIOS POSTERIORES	356

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	357
---	-----

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	369
ÍNDICE DE TABLAS	371

ANEXOS

ANEXO I: DILEMAS HIPOTÉTICOS E INSTRUCTIVOS DE EVALUACIÓN	379
ANEXO II: ESCALA TIPO LIKERT SOBRE LOS RASGOS ÉTICOS Y PROFESIONALES PARA LOS DOCENTES	405
ANEXO III: ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LA ESCALA TIPO LIKERT	411

1. Introducción

El presente documento se compone de seis capítulos. El primero se dedica al análisis de los distintos referentes teóricos. Considera tres categorías básicas de la investigación: la ética –y su concreción como ética profesional docente-, las actitudes y el razonamiento moral. Para la primera, se indaga el porqué es necesaria la ética en el siglo XXI, particularmente en un contexto tan convulsionado como el mexicano. Pregunta por su relación con la praxis y la alteridad para concluir con lo que es la ética en el campo profesional docente. En cuanto a la segunda categoría, las actitudes, examina los tres componentes de la misma y su interrelación. Y para el razonamiento moral, se centra en las aportaciones de los principales investigadores de esta temática desde una perspectiva psicogenética: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan y los estudios posteriores de Darcia Narvaez y James Rest.

El segundo capítulo se refiere a la metodología de la investigación. En el cual se señala lo que implican los estudios mixtos y lo que es el estudio de caso. Además, se analizan los instrumentos a emplear (escala tipo Likert, dilemas morales, grupo de discusión). Recupera los principales momentos en la investigación y el procedimiento para la selección de la muestra.

En el tercer capítulo se hace el estudio de las actitudes a través de una escala tipo Likert. En ella se analiza el proceso de construcción, validación y fiabilidad del mismo, así como la aplicación, sistematización y análisis de los resultados obtenidos en cuanto a las actitudes que tienen los educadores.

En el cuarto se plantea la elaboración de los dilemas morales hipotéticos, validación y fiabilidad de los mismos. También el proceso de aplicación, sistematización, y resultados. Por otra parte, se revisan los principales dilemas reales a los que se han enfrentado los profesores en su práctica docente cotidiana. Y sus implicaciones en el razonamiento moral y la ética profesional de los mismos.

El quinto se dedica a la realización del grupo de discusión y revisión de los datos aportados a través de esta técnica.

Finalmente, el sexto se centra en la triangulación de los resultados obtenidos a través de la escala tipo Likert, los dilemas –morales e hipotéticos- y el grupo de discusión. Además, se analizan las implicaciones de este estudio, las recomendaciones para investigaciones posteriores y las conclusiones finales.

1.1. Justificación

La presente investigación se orienta a conocer si hay incidencia de las actitudes morales en el desarrollo de la ética profesional del docente y el juicio moral en los profesores de Educación Secundaria en su formación inicial.

El estudio se justifica por la importancia de formar profesores con una ética profesional sólida y coherente, que sea adecuada para el desarrollo de comportamientos éticos en su actividad profesional y para la su consolidación en sus alumnos. Esta propuesta ha sido recuperada en los programas de formación de maestros de distintos países, tales como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Alemania, España, entre otros. En México, este empeño queda plasmado en una competencia del perfil de egreso para la formación de profesores, en el plan de estudios de mil novecientos noventa y nueve, actualmente vigente. Esta ética profesional es planteada en el sentido de que el profesor:

Asuma, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia, así como con otros profesores, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia, tales como respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. (SEP, 2000, p. 12).

Sin embargo, la explicitación de este deseo y esfuerzo requerido por fomentar una ética profesional docente en el profesor mexicano es nueva. Se ha considerado que los profesores tienen una ética que es inherente a su vocación profesional, y que por lo tanto no era necesario fomentarla de forma intencionada y con estrategias específicas en su proceso de formación. Este vacío se hizo patente y es una de las razones por las cuales ahora se propone una competencia ética a lograr en el perfil de egreso de los docentes.

Para desarrollar esta ética profesional se parte de la premisa de que es necesario favorecer otros aspectos relacionados con ella como es el razonamiento moral y las actitudes. En el contexto mexicano se ha buscado trabajar distintos aspectos relacionados con el razonamiento, tales como la habilidad para entender textos y problemáticas específicas, pero el razonamiento moral ha sido poco abordado, teniendo como consecuencia que, entre otras situaciones, no se fomente la toma de decisiones como una habilidad a desarrollar en los dilemas cotidianos a los que se enfrentan los profesores.

Y algo similar ocurre con las actitudes que se desarrollan, -de forma consciente o inconsciente-, en las aulas, en todos los niveles educativos. Sin embargo, no se ha

propuesto la formación de ciertas actitudes morales en los docentes en formación que puedan coadyuvar a lograr que éstos tengan una ética que guíe sus acciones en su quehacer educativo. Un trabajo poco claro respecto al desarrollo de actitudes puede hacer que los pensamientos, sentimientos o acciones de los profesores en el ámbito ético no sean adecuados a una ética profesional docente.

De acuerdo con ello se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Facilita el desarrollo de actitudes morales el logro de un elevado nivel de razonamiento moral y una ética profesional en los profesores de Educación Secundaria en proceso de formación?

Como se ha evidenciado en el problema de investigación, pretendemos encontrar la relación existente entre el desarrollo de actitudes pertinentes con el razonamiento moral y la ética profesional. Y una vez revisada esta relación, los resultados serán aplicados para potenciar tanto el razonamiento moral como la ética profesional a través del desarrollo de actitudes en el proceso de formación de los docentes de Educación Secundaria, estudiantes de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Por otra parte, desde la literatura referente a este tema se reconoce que la conducta ética no es un fenómeno desvinculado de otros, sino que guarda una estrecha relación con las disposiciones hacia determinados comportamientos, aunque sin ser estas relaciones deterministas en el comportamiento. Tal es el caso que se presenta con el razonamiento moral. Así lo indica Kohlberg (1997) cuando afirma que:

Actuar de una forma moralmente elevada exige un estadio elevado de razonamiento moral. Una persona no puede seguir unos principios morales, estadios 5 y 6, si no los entiende o no cree en ellos. Sin embargo, se puede razonar en términos de tales principios y no vivir de acuerdo con ellos. Son muy diversos los factores que determinan que una persona viva de acuerdo con su estadio de razonamientos moral en una situación concreta, aun cuando el estadio moral sea un buen indicio de la acción en diversos marcos experimentales y naturales (p. 13).

Otro planteamiento que muestra la relación entre la ética y el razonamiento moral lo propone White, (citado por Henderson, 2005) cuando argumenta que:

La habilidad de razonar bien es un aspecto central en el concepto de inteligencia, pero la sola inteligencia no garantizará el desarrollo moral. Para reconocer la decisión correcta y para juzgar nuestras propias acciones y las de los otros hay que hacer un acto de razonamiento. Elegir el valor de la moralidad y hacer la elección correcta es un acto de carácter. La unión entre la inteligencia y la elección hacer que la idea total de moralidad sea posible

en primer lugar..., y, finalmente en el por qué esperamos que la gente se responsabilice de lo que hace, debido a que su inteligencia les otorga el poder de hacerlo. (p. 2).

Para realizar un análisis de lo que es la ética se propone hacer una revisión de la literatura aportada por algunos pensadores más significativos, entre los que destacan Aristóteles, Lipovetsky, Fromm, Levinás, Morín, Arendt, Dussel, entre otros.

En el estudio se parte de considerar la **ética profesional del docente** como la capacidad de tomar decisiones argumentadas, basadas en valores, en la práctica docente cotidiana. Se revisan autores como Bolívar, Narváez, Yurén, quienes argumentan sobre los componentes de la conducta ética y las habilidades morales, como parte de una praxis educativa que se manifiesta con sus estudiantes.

En la categoría del **juicio moral**, se consideran las investigaciones precursoras de la temática, tales como las realizadas por Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, basadas en enfoque cognitivo-evolutivo. Además se recuperan investigaciones más recientes en ese campo, tales como las de James Rest y Darcia Narváez en Estados Unidos.

Una primera aproximación al concepto de juicio moral indica que supone una toma de conciencia y deliberación para tomar decisiones y elaborar juicios éticos. Los indicadores que se propone son los siguientes: emitir razonamientos morales desde un punto de vista egocéntrico, predominando la perspectiva individualista. Otro es el del sujeto que presenta en sus juicios la perspectiva que tiene un individuo en relación con otros individuos. En él, el sujeto se centra en el ámbito de un grupo social y esa es su prioridad. Uno más es cuando desde su perspectiva los derechos humanos se ubican como los aspectos centrales para la toma de decisiones. En este último, el sujeto va más allá de lo social si ello violentara los derechos de las personas.

Con respecto a las **actitudes**, se parte de distintos estudios desde los ámbitos de la pedagogía social, acerca de los componentes que la integran y cómo se relacionan éstos, así como la capacidad de modificar actitudes. En ellos se destacan Pérez Ferra, Sastre, Ajzen.

Una primera aproximación al concepto de actitud plantea que es un constructo que manifiesta una disposición positiva o negativa, hacia el desarrollo de una conducta coherente y constante a partir del compromiso con una concepción general del mundo y con ciertos principios, normas e ideales. Las actitudes no son un conjunto caprichoso de aversiones y preferencias, sino que tienen una orientación general y sistemática, fundamentada en valores, que actúan como referentes. Adoptar una actitud equivale a comprometerse con ciertos valores, porque las actitudes cuando son complejas y, por consiguiente morales, son la contrapartida individual de las representaciones sociales, que son los valores. Las actitudes aportan centralidad a la posición del individuo ante los demás.

Finalmente, indicar que aborda la contextualización de la problemática ética en

nuestros días, reconociendo la postmoderna del siglo XXI (considerado como un periodo entre épocas), donde algunos autores como Lipovetsky (1998) señala que se presenta una sociedad “postmoralista” que incide obviamente en la ética de las escuelas, de los profesores y en lo que se está formando en los alumnos. Además se revisa la situación particular de México y cómo ésta ha influido en la ética personal y colectiva de los sujetos.

1.2. Objetivos

Se plantean los siguientes objetivos en la investigación:

- 1.- Elaboración del modelo teórico del que se parte en la investigación, a fin de precisar los términos en que se fundamenta la investigación y estructurar los principios para interpretar los resultados.*
- 2.- Diseñar y aplicar una escala tipo Likert que permita aportar información para la elaboración del caso.*
- 3.- Diseño y aplicación de dilemas morales que permitan aportar información sobre el razonamiento moral para la elaboración del caso.*
- 4.- Análisis de las experiencias del profesorado que manifiesten su ética profesional a través de los dilemas reales vivenciados en su práctica cotidiana y expresados por ellos.*
- 5.- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la ética profesional de los profesores de educación secundaria pertenecientes al alumnado de la E.N.S. de Michoacán.*
- 6.- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los profesores de educación secundaria pertenecientes al alumnado de la E.N.S. de Michoacán.*

1.3. Hipótesis

Fundamentado en la pregunta origen y en los objetivos perseguidos, se proponen las siguientes hipótesis de investigación:

- Las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la competencia ética de los profesores de educación secundaria pertenecientes al alumnado de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los profesores de educación

secundaria perteneciente al alumnado de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

1.4. Metodología

El método de trabajo que se utilizó se corresponde con un estudio de caso. Sólo se pretende ver si el desarrollo de actitudes morales adecuadas facilita el logro de un elevado nivel de razonamiento moral y una ética profesional en los profesores de Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de Michoacán, en proceso de formación. Se plantea un método de caso único y descriptivo.

El desarrollo del estudio integra métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, enfoque conocido como métodos híbridos o mixtos de investigación “*mixed methods research*” (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddle, 2010). De acuerdo con los objetivos que van a guiar el proceso de investigación, se considera oportuno utilizar esta metodología híbrida o mixta (Molina y otros, 2012); es decir, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo.

En esta línea, el estudio de caso que aquí se presenta muestra la lógica de la combinación de metodologías la obtención e interpretación, tanto secuencial como simultánea, de datos cualitativos y cuantitativos. Los métodos cualitativos no solo van a permitir la comprensión de los aspectos discursivos y conductuales de los sujetos en estudio, sino que se presentan como un soporte ineludible a la hora de dar sentido a los datos cuantitativos.

Siguiendo a Morse (1991) hemos utilizado para la parte cuantitativa el prefijo “*quan*” y Para la parte cualitativa el prefijo “*qual*”, con predominio de la metodología “*CUAL*” y desarrollo secuencial, como queda dicho, con un estatus dominante, como se ha informado, de la metodología cualitativa.

Por otra parte, se realizó al final de este estudio la triangulación. El término *triangulación* se ha constituido como una estrategia en algunas de las investigaciones mixtas hasta llegar a considerarse como un elemento integrador procedimental en la recogida de datos a la vez que un indicador de calidad de las investigaciones. La triangulación, en efecto, incide tanto en el diseño como en la selección y aplicación de los instrumentos, a la vez que en la interpretación de los resultados, siendo, por tanto, no sólo un principio sino un elemento fundamental en la toma de decisiones práctica de la investigación. Se configura como un eje transversal que garantiza la validez, la fiabilidad, la veracidad, la presencia de discrepancias, la autenticidad, la transparencia, la contrastación, la credibilidad, etc., que proporciona confianza tanto por lo referente a las estrategias como a la bondad de los hallazgos.

Así, se ha planteado que la triangulación favorece el incremento de la validez de los métodos mixtos al contrastar datos *CUAN* y *CUAL* para corroborar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Por otra parte, la triangulación metodológica está caracterizada por ser una aproximación desde diferentes métodos para obtener datos relativos a un problema en oposición a realizar una visión monocromática. Con esta denominación, por lo tanto se integra la triangulación de escenarios, de investigadores y de niveles.

Disponer de diferente y variada información que provenga de diversas fuentes, que pueda manifestar diferentes puntos de vista es un aliciente y a la vez una obligación ética si la evaluación debe ser útil para el contexto en el que se lleva a cabo. Así, el investigador no tiene más opción que profundizar en los datos, contrastando la fidelidad (coherencia de los datos o contradicciones evidentes). En cualquier caso, no en todos los momentos de la búsqueda es necesario realizar procesos de triangulación aunque garantizarla es una tarea que atañe en este caso. Se propone la triangulación en el presente estudio de investigación y se destaca en el ideograma siguiente.

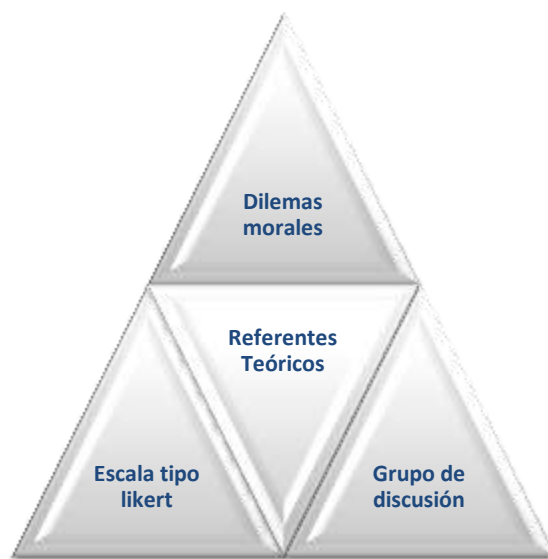


Ilustración 1: Triangulación de técnicas.

Se plantea la triangulación de técnicas empleadas y la información proveniente de los referentes teóricos, considerando que la complejidad en el análisis es la garantía de una información rica, valiosa y especialmente significativa para la institución y para el formador, convirtiéndose en un elemento de mejora continua.

Se utilizó un procedimiento de categorización inductivo, por lo que se tuvo que acudir a las evidencias que proporcionan los instrumentos de recogida de datos.

A continuación se presenta el esquema número uno que recupera el proceso de investigación planteado

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

FUNDAMENTAR LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS QUE VINCULAN DIVERSOS ASPECTOS DE LA ÉTICA PROFESIONAL

NECESIDAD DE FOMENTAR LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Facilita el desarrollo de actitudes morales el logro de un elevado nivel de razonamiento moral y una ética profesional en los profesores de Educación Secundaria en proceso de formación?

OBJETIVOS

- Elaborar el modelo teórico del que se parte en la investigación.
- Diseñar y aplicar una escala tipo Likert.
- Diseñar y aplicar dilemas morales.
- Analizar las experiencias que reflejan la ética profesional en la práctica.
- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la ética profesional.
- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo del juicio moral.

CONCEPTOS BÁSICOS

Ética profesional

Juicio moral

Actitudes

Normas -Valores

Niveles y estudios

ANÁLISIS TEÓRICO

- Ética profesional del docente: Bolívar; Narvaez; Yurén.
- Juicio Moral: evolución en su estudio y percepción (Piaget; Kohlberg; Guilligan; Puig Rovira, perspectiva cognitiva)
- Actitudes: Ajzen; Sastre; Pérez Ferra.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Preactiva:

- Proyecto.
- Análisis documental.
- Definición de la muestra.

Interactiva:

- Aplicación escala tipo Likert, dilemas hipotéticos y reales, grupos de discusión.

Postactiva

- Análisis de la información
- Informe final.

METODOLOGÍA

- - Método híbrido o mixto de investigación con predominio de la metodología CUAN.
- - Estudio de caso.
- - Aplicación dilemas morales hipotéticos y análisis dilemas reales, escala tipo Likert y grupo de discusión.
- - Análisis a través del empleo de programas como el Aquad 6 y SPSS 20
- - Triangulación.

INFORME FINAL

Ilustración 2: La investigación y sus diversos componentes.

Capítulo – I: Pensar y vivir éticamente: una aproximación teórica

1-ÉTICA

El presente capítulo busca analizar tres categorías que se consideran fundamentales para el desarrollo de esta investigación, estas son: ética, actitudes y razonamiento moral. La primera de ellas, la ética, se aborda en tres grandes apartados; el primero, denominado, “¿por qué la ética hoy?” En ella se busca reconocer el por qué la ética es necesaria e importante para el ser humano. Se parte del análisis de la situación que existe, -en particular la de México- y la manera en que las personas reaccionan ante lo que viven cotidianamente; posteriormente, se recurre al pensamiento de varios autores para reconocer cómo el contexto debe permitir la satisfacción de ciertas necesidades para que el sujeto pueda tener una conducta ética. Y también se pregunta: ¿Qué puede hacer la ética hoy? ¿Cuál es su función? ¿Cómo lograr que se “humanice” el mundo?, para lograr salir de la indiferencia y el individualismo que la sociedad “posmoralista” (como lo señala Lipovetsky, 1998) ha propiciado en la época contemporánea.

El segundo apartado del análisis de esta categoría ética se denomina, “La fundamentación de la ética”. En una primera reflexión se recuperan algunos de los conceptos básicos para entender la ética, tales como libertad, la conciencia, su relación con la historicidad y las relaciones entre el sí mismo y el otro. Un elemento básico en este apartado es la reflexión sobre la frase “¡hombre: sé como Eres!, expresada por el griego Píndaro y que centra, dentro de la esencia humana, la ética, como característica distintiva básica de la persona en relación con los animales o los ángeles. Los dos últimos aspectos que contiene este apartado son el análisis de los diferentes tipos de relación que se pueden tener con la alteridad y la ética como praxis, reconociendo –como señalaba Aristóteles- que “el fin (telos) de la ética no es el conocimiento (gnosis), sino la acción (praxis)” (2006, p. 6).

El siguiente apartado que integra el análisis de la categoría ética es el denominado “deontología, ética profesional y competencia ética”, en ella se revisa la concepción de cada uno de estos conceptos, además de considerar el planteamiento de cinco autores que revisan lo que podría integrar la ética profesional de los docentes.

La segunda categoría revisada se refiere a las actitudes, con cuatro apartados; en el primero, se ubican las características generales de las actitudes según la psicología social; en el Segundo, se aborda cada uno de sus componentes (cognitivo, afectivo y precomportamental), distinguiendo los elementos que los integran. En un tercer apartado se plantea la interrelación entre estos tres elementos de las actitudes, reconociendo que éste es un concepto integrativo de los aspectos más importantes de la vida del ser humano y la utilidad de hacer esta división de sus componentes –sólo para su estudio- pero que en la realidad forman una totalidad. El último apartado se refiere a los docentes y las actitudes, tratando de entender su influencia en su quehacer cotidiano y replanteando la necesidad de estructurar un planteamiento didáctico en las escuelas normales que ayude a desarrollar las actitudes de los nuevos maestros.

La siguiente categoría aborda el juicio moral. A través de ella se hace un análisis que va, desde los antecedentes en su estudio –con la filosofía como base- a la revisión de los principales teóricos al respecto: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan -con una propuesta basada en el constructivismo moral-, Josep María Puig Rovira -pugnando porque el juicio moral sea un procedimiento de la conciencia moral-, Darcia Narvaez y James Rest. Finalmente se busca vincular el juicio moral con la acción moral y con la afectividad del ser humano.

1.1. Ética, contexto y su necesidad en el mundo actual

La ética ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia de la humanidad. Se ha estudiado desde diversos ángulos y perspectivas, con objetivos y metas muy variados. Sin embargo, pareciera que desde finales del siglo pasado y a inicios de este, se ha convertido en un referente fundamental para intentar leer y comprender el mundo en que vivimos.

¿Por qué la ética hoy? ¿Qué relación tiene con el contexto que actualmente existe?

¿Qué debe proporcionar éste contexto al ser humano para que pueda verdaderamente “ético”? y ¿Qué puede hacer la ética? ¿Cuál es su función en una realidad cada vez más desigual, deshumanizada y violenta como la que encontramos cotidianamente en México? ¿Puede dar alguna respuesta a tantas interrogantes que a diario surgen?

Los apartados siguientes buscan iniciar reflexiones que permitan volver a pensar en los inicios de éste siglo XXI, y el papel que la ética puede desempeñar hoy.

1.2. El contexto actual y cómo reaccionamos ante él

La palabra contexto (del latín contextus) tiene varias acepciones, entre las que se encuentran: entorno físico (político, histórico, cultural o de cualquier otra índole) en el cual se considera un hecho; también entorno lingüístico del que depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados; y además significa, maraña, enredo o unión de cosas que se enlazan y entretajan. (Real Academia, 1970).

Es a estos contextos a los que se hace referencia, pues se entiende que desde los diversos aspectos –políticos, sociales, históricos, etc.- se configura una realidad compleja, donde sus elementos interaccionan entre sí, dando como resultado un mundo diverso, abierto, incierto, inacabado y cambiante, tal como en su momento consideró Heráclito y siglos después, Edgar Morin entre otros (Morin, 1990).

El contexto de hoy parece haber traicionado los ideales de una mayor humanización que, desde la antigüedad, había forjado el hombre para sí mismo y para su futuro. Las condiciones concretas de una realidad como la nuestra, en la que dominan la pobreza, la explotación, la marginación, y con ellas las desigualdades más atroces parecieran confirmar la definición griega del hombre como “lobo del hombre”. A continuación algunos datos al respecto:

- En el mundo hay mil millones de seres humanos en extrema pobreza, es decir, que viven con menos de un dólar al día. Cada seis segundos muere un niño por hambre, o sea, casi 15 mil niños diarios. Al respecto, el ex presidente de Brasil, Lula da Silva, comentaba: “El hambre es la más terrible arma de destrucción masiva” (Cueli, 2009). En México estas desigualdades se acentúan cada vez más. Según Ackerman (2013), el Producto Interno Bruto per cápita en el país hoy equivale a 10 mil dólares, o 130 mil pesos mexicanos por año, lo que alcanzaría para que –si éste fuera un país justo- todos y cada uno de los mexicanos, incluyendo niños y personas de la tercera edad, recibieran un salario aproximadamente de 11 mil pesos mensuales. (p. 50). En cambio, según el secretario general de la OCDE, en México la desigualdad triplica la de otros países de ese organismo, donde los ricos tienen 26 veces lo que la población más pobre (González Amador, 2014). De modo que casi la mitad de la población del país se encuentra dentro de los parámetros de la pobreza, luchando todos los días para apenas sobrevivir.
- En México son varios los “azotes” que nos aquejan: La violencia

desatada en el país causó cerca de 100.000 muertes dolosas durante el sexenio anterior. En la actualidad las cifras no han disminuido, valga como Ejemplo, en Michoacán durante el periodo de 2006 a 2013 la tasa estatal de homicidio doloso se comporta por encima del indicador de tendencia epidémica del homicidio definido por la Organización Mundial de la Salud, y el número de secuestros en la entidad creció más del mil por ciento (Martínez, 2014). Esta situación de violencia generalizada ha provocado todo tipo de consecuencias: desde el abandono casi total de diversas poblaciones, el cierre de fuentes de trabajo, el miedo a transitar a lo largo del territorio nacional, la desestabilización de estados completos hasta el aumento de suicidios, violencia intrafamiliar y de enfermedades mentales tales como la ansiedad y la depresión crónica. (Cruz Martínez, 2010).

- La justicia en nuestro país ha pasado a ser letra muerta o quizás un buen deseo en los discursos políticos. Así lo demuestran los casos del incendio de la guardería ABC (donde murieron 49 niños calcinados, 75 están con quemaduras graves y no se castigó a los responsables por sus nexos con el ámbito político) (Gutiérrez Ruelas, 2014), el cierre de Luz y Fuerza del Centro (LFC) (dejando más de 20.000 personas sin empleo para favorecer intereses económicos privados), la violación diaria de los derechos humanos por los militares que se encuentran en las calles (donde no hay ningún castigo), los secuestros y asesinatos de los migrantes centroamericanos, o el caso de la periodista Lidia Cacho (en el que se absolvió a un gobernador que protegía a empresarios pederastas) solo por citar algunos de los existentes.

- Finalmente, a consecuencia de una crisis económica mundial y de la mala administración nacional, se ha profundizado la brecha entre los extremos de la riqueza desmedida de unos cuantos y la miseria atroz de muchos millones. Esto se confirma con las cifras que publica el Consejo Nacional de Evaluación Social (Coneval) que afirmó que en julio del 2013 en México vivía en pobreza el 45.5% de la población, un total de 53.3 millones de personas (Muñoz, 2014, pág. 14). Esta realidad se ve reflejada en poblaciones desnutridas, enfermizas, sin techo, analfabetas y marginadas. Y en generaciones de jóvenes que, en la actualidad, experimentan vacío y desesperanza al ver que todo a su alrededor se desmorona.

Los mexicanos a diario nos levantamos con estas noticias. Cada día escuchamos acerca de los “levantados”, de los secuestros, de los decapitados, donde la violencia es sólo una parte de una realidad limitante y dolorosa. ¿Qué está sucediendo al respecto? ¿La sociedad mexicana está “construyendo” su ética en función de estos sucesos cotidianos? ¿Acaso ya “naturalizamos” esta realidad de violencia e injusticia, y por eso ya no nos sorprende? ¿Es parte de un mecanismo de defensa de la mente para poder hacer llevadera la vida y no caer en estados peligrosos de ansiedad?

Pareciera que esta “naturalización” –ver como algo normal- de la realidad que cotidianamente se vive nos está alejando de nuestra verdadera esencia humana y de

la existencia del “otro”. Se olvida la presencia del que comparte este espacio de vida, se deja a su suerte su posible desventura, se ignora la idea de salir a su encuentro y a su auxilio. Cada vez nos colocamos más lejos de las ideas de Emmanuel Levinas, quien invitaba a recibir al “otro”, a cuestionar el egoísmo y la propia libertad, a convocar a la responsabilidad y a instaurar una relación humana y ética.

En este mismo sentido, el filósofo holandés Rob Riemen señala (citado en una entrevista periodística por Paul) que nos hemos olvidado de los “otros”, dedicándonos únicamente a lo personal. Así lo manifiesta cuando argumenta que:

Actualmente, en el mundo está el empresario que piensa en su dinero, el político que piensa en su partido y sus propios intereses, y el militar en su armamento. Todos, interesados sólo en su pequeño círculo, por ello las cosas se colapsan y la consecuencia es que ya no existe un sentido de responsabilidad general: sólo nos sentimos responsables de nuestro ámbito inmediato (Paul, 2010, p. 7a).

Con un planteamiento semejante, Edgar Morín recuerda que la especialización en los sectores económicos del trabajo y del pensamiento también ha propiciado esta visión parcial de la vida y la falta de una responsabilidad común por el mundo que vivimos. De esta manera, dice que:

Se encierra a los seres humanos en actividades fragmentadas, aisladas y donde se pierde el sentido de la realidad común en la cual nosotros estamos incluidos. De este modo el sentido de la responsabilidad para los otros y para su comunidad, también se desintegra (Morín, 1995, p. 5).

Sin embargo, el olvido de lo común, de lo compartido, de los otros, y el centrarse en el propio espacio y la propia vivencia no ha generado mejores seres humanos; no ha hecho frente a las problemáticas centrales que como individuos nos acosan. Se ha dejado de lado la responsabilidad de los problemas comunes –quizás esperando que los demás los resuelvan-, pero a nivel personal no se ha propiciado un crecimiento y un desarrollo significativo.

Erich Fromm señalaba esta situación como uno de los dos principales problemas morales actuales. Para él, la indiferencia del hombre consigo mismo se centraba en la visión que el ser humano tenía de sí mismo como una mercancía, y de la enajenación de los propios poderes. Hay una sensación de impotencia porque no se confía en el propio poder. Se carece de conciencia en un sentido humanista porque se tiene la creencia de que la ruta que seguimos debe conducir a una meta apropiada porque se ve que los demás van por el mismo camino. Este pensador añade que deambulamos en la oscuridad y conservamos nuestro ánimo porque oímos que los demás silban

como nosotros” (Fromm, 1957, p. 267).

Se trata, pues, de una perspectiva individualista carente de conciencia, sin el sentido de hacia dónde se camina y sin proyectos reales de existencia. Nos encontramos así con un “pragmatismo individualista” –como señala Lipovetsky (1998)-, donde este individualismo tiene, nuevamente dos caras: una integrada, autónoma, gestiona y es móvil para ciertos grupos, pero otro rostro “perdedor”, energúmeno, sin provenir para las nuevas minorías desheredadas. (p. 15).

De este modo Riemen, Morín, Fromm y Lipovetsky aportan argumentos que permiten reflexionar sobre este no reaccionar a las condiciones indignantes por las que atraviesa el “otro” en su situación actual; sobre la “naturalización” de los problemas de violencia, hambre e injusticia que diariamente aquejan a millones de seres humanos. El olvidar la responsabilidad compartida en este mundo; centrarse en el propio espacio pero, a la vez, carecer de una conciencia individual del propio camino a seguir, son algunos de los elementos que se hacen manifiestos.

Prosiguiendo con la reflexión anterior, aportaremos una última idea: Es precisamente en el contexto, en situaciones socioculturales determinadas, en los conflictos y dilemas que nos presenta la realidad donde se puede iniciar un proceso de crecimiento de la propia personalidad moral. Cuando un sujeto experimenta incomodidad o conflicto ante una situación real (tal como una injusticia o la posibilidad de ayudar o lastimar a alguien más) es donde puede iniciar un proceso de reflexión profunda sobre los alcances de su propia acción que le posibilite un crecimiento moral y personal (Puig Rovira, 1996).

Es decir, que si la persona deja de lado la indiferencia y se cuestiona sobre los porqués de las situaciones que vive, entonces podrá iniciar un verdadero camino hacia la humanización y hacia la vivencia ética.

Ante esta posibilidad, pareciera que una gran parte de la humanidad ha optado por desensibilizarse, por olvidar los conflictos del “otro” –que en parte también le atañen a él mismo- y busca instalarse cómodamente en su propio espacio. Se ha puesto de lado la posibilidad de seguir creciendo moral y personalmente al dejar de cuestionar las razones de la situación actual y sus injusticias. Al no problematizar las experiencias de vida y abandonar la responsabilidad común que tenemos, como integrantes del planeta y del país, nos hemos convertido en espectadores del hambre y la opresión que vive el otro en la cotidianidad.

1.3. ¿Qué debe proporcionar el contexto para que el sujeto sea ético?

Hacer de la ética parte de la vida, asumir responsabilidades comunes y dirigir el camino de la propia existencia, es una aspiración que requiere que se presenten ciertas condiciones propicias de la realidad del contexto.

La primera de estas condiciones tiene que ver con una materialidad, con situaciones biológicas, económicas, básicas todas ellas, que permitan que la vida de la persona se desarrolle, que esté en un proceso de creación y de recreación. Esta premisa ya era

reconocida desde la antigüedad, cuando Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, señalaba que la virtud exigía un mínimo de condiciones económicas y de bienestar para poder ser desarrollada y practicada.

La percepción anterior es recuperada por la pensadora Martha Nussbaum (citada por Thiebaut, 1996) quien pugna por el establecimiento de una antropología moral que recuerde los criterios mínimos indispensables que definan, incluso en términos transculturales, qué puede ser una vida deseable para los hombres. Y esto contempla las condiciones mínimas atribuibles a la humanidad, como conjunto de sujetos que realizan acciones. Así, Nussbaum rescata los mínimos básicos: desde la capacidad de poder disfrutar y de poseer bienes básicos (por ejemplo la vivienda) y satisfacer necesidades elementales (alimentación, vestido, etc.), como también, a la capacidad de disponer de determinadas capacidades de autorrealización personal (como la capacidad de poder elegir y proseguir un modelo de vida).

Ante esta primera condicionante de satisfacción de mínimos básicos del ser humano surge la pregunta: ¿Cumple la realidad actual con esta satisfacción de necesidades para que el sujeto pueda tener una vida digna y ética? ¿Hemos avanzado en propiciar circunstancias más favorables para el crecimiento de las personas y la sociedad? Si se ubican estas interrogantes en el contexto mexicano actual, pareciera que las respuestas son lamentables y cada vez más desesperanzadoras. Basten como ejemplos dos situaciones concretas:

- A pesar de que en la Constitución Mexicana (artículo 123 en su fracción sexta) señala que el salario mínimo general “deberá ser suficiente para satisfacer las necesidades normales de un jefe de familia en el orden material, social y cultural, y para proveer a la educación obligatoria de los hijos”, en México, “el salario mínimo no alcanza ni para comer” (Fernandez-Vega, 2014) . Según datos del Cepal (referidos por este autor) en los últimos 27 años la pérdida del poder adquisitivo se aproxima a 78%. Además, se ha reconocido que el salario mínimo que se paga en México resulta ser el menor entre los menores de toda América Latina, medido tanto en dólares, como en términos de paridad de poder adquisitivo. De esta forma, se plantea que “el promedio simple de los salarios mínimos –en Latinoamérica- pasó de 158 a 298 dólares, alcanzando el valor máximo para el final del periodo (2002- 2011) en Bahamas (693 dólares) y el mínimo en México (112 dólares), donde casi el 14% de los trabajadores ocupados recibe un ingreso inferior al salario mínimo, mientras alrededor de dos de cada cinco ocupados percibe hasta dos salarios mínimos” (Fernández-Vega, 2014, p. 28). Atendiendo a estas consideraciones, es posible entender que existe una gran cantidad de mexicanos que no puede acceder a la satisfacción de mínimos básicos, ni ellos ni sus familias, para lograr una sobrevivencia digna, como lo planteaban Aristóteles y Nussbaum.

- El Informe sobre Desarrollo Humano 2010, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, está sustentado en la concepción de

que la verdadera riqueza de una nación está en su gente. Y con esta idea como referente analiza 135 países en base a 4 indicadores: esperanza de vida al nacer, años promedio de instrucción, años esperados de instrucción e ingreso nacional bruto per cápita. En México, a pesar de que se han dado algunos avances, -como es el aumento a 76.7 años en la esperanza de vida, también se hacen evidentes algunos problemas, como la diferencia de 4.7 años de instrucción entre el promedio de escolaridad de los mexicanos y los que se espera que logren mínimamente (Márquez, 2010). También se informa sobre los pueblos indígenas, los cuales son el grupo poblacional con mayor rezago y marginación, hecho manifiesto en el acceso diferenciado que han tenido a los bienes públicos, y también en la explotación, discriminación y exclusión de que son objeto.

Así, pareciera obvio que una persona con hambre, sin un trabajo seguro, en una morada donde viven hacinadas varias familias o enferma y sin posibilidades para acudir a un doctor y comprar las medicinas no se ocupará de la “virtud” –como señalaba Aristóteles-, sino que centrará sus esfuerzos en satisfacer estas necesidades básicas que le han sido negadas. Tal como lo concebía el psicólogo humanista Abraham Maslow (citado por Davidoff, 1992) en su pirámide de necesidades: sólo satisfaciendo las fisiológicas y de seguridad se podrán considerar las superiores; de pertenencia, estima y de autorrealización.

A este respect, Alipio Casali (2005) señala:

La ética, antes que un suceso material, es una construcción espiritual de ideas. La construcción espiritual y conceptual es el segundo momento de la ética. Primero se debe poder vivir la ética, es decir, se debe vivir materialmente, con salud, y después se piensa y cobra coherencia completa en las condiciones de vida, en términos de desarrollo de la vida, incluso en el estético y espiritual más refinado. (pp. 129-130).

Una vez considerada esta primera condición, de un mínimo nivel de bienestar y satisfacción material, se hace presente un segundo requerimiento para propiciar la ética en los sujetos: la vivencia de una comunidad moral.

La experiencia de la persona dentro de una comunidad justa y moral se desprende de la idea de que, la ética, la virtud, son fruto de un proceso de aprendizaje y resultado también, de un proceso de socialización. La vivencia de un niño dentro de una familia que –más allá de las palabras- le muestra lo que es la justicia o la democracia con el ejemplo cotidiano, o la experiencia de un estudiante dentro de una escuela donde el respeto se manifiesta con las obras de sus maestros y compañeros posibilitará la existencia de un adulto con actitudes favorables hacia estos valores, con el aprendizaje de cómo se pueden llevar éstos a la práctica.

De esta modo, se proyecta la idea de Aristóteles de que sólo una comunidad justa puede educar a hombres justos; sólo una comunidad de virtuosos, a hombres virtuosos. Relacionado con estas ideas, Lawrence Kohlberg (Kohlberg, Power & Higgins, 1998) señalaba la necesidad de fomentar escuelas que se conviertan en “comunidades justas”, es decir, en escuelas dentro de las escuelas; espacios donde lo teórico de la ética se convierta en práctica. Lugares donde la democracia sea una experiencia que considere la toma de decisiones por todos, que les enseñe a elegir en atendiendo a opciones reflexionadas, zonas donde el razonamiento moral se fomente, buscando llegar a niveles superiores para hacer de la justicia una realidad.

Si se coincide con esta segunda premisa, la necesidad de una comunidad “moral” o “ética” como un espacio propicio para desarrollar individuos coherentes y comprometidos, entonces surgen algunas interrogantes tales como: ¿Es el contexto propicio -como una “comunidad justa-” para el crecimiento de los sujetos? ¿Las vivencias que se tienen cotidianamente permiten este aprendizaje, la asimilación de conductas éticas? ¿Son nuestras escuelas lugares donde la ética es ejemplo y experiencia? ¿O continuamos siendo espacios donde por una parte se encuentra el discurso y por otra –sin ninguna coherencia- se da la realidad? ¿Las familias han incorporado en sus prácticas de crianza modelos adecuados para que los más pequeños puedan incorporarlos dentro de su desarrollo moral? ¿Es la Escuela Normal Superior de Michoacán un sitio en el que se enseña y aprende en base al ejemplo de comportamiento ético? Estas preguntas son invitaciones para una revisión a fondo de las zonas donde se da la interacción humana diaria.

Sin embargo; y para finalizar el presente apartado, a pesar de la existencia de las dos condiciones que se han planteado aquí (la necesidad de un nivel mínimo de bienestar material y la existencia de “comunidades justas”) existen planteamientos que señalan que el ser humano puede ser ético, independientemente de las circunstancias que lo rodean, aún sin cumplirse estos dos requisitos. Y es que, según esta postura opuesta a la anterior, la persona siempre tendrá la posibilidad de decidir, de hacer uso de su libertad aún en las circunstancias más difíciles, pues es en las condiciones reales de cada vida individual donde se abren y cierran los márgenes posibles, donde puede discurrir la vida moral. Así, para Juliana González (1997):

Salvo quizás en las situaciones “completamente” inhumanas, (hasta donde éstas pueden ser consideradas como tales) donde predominan la miseria, la enfermedad, la locura, el terror o la privación de las otras libertades, la vida moral siempre es posible (más posible, o menos posible, posible así o de este otro modo), para cada hombre en la concreción situacional. (p. 313).

Desde esta postura se puede percibir que ante cualquier situación, siempre hay un margen de respuesta moral de los seres humanos. De esta manera, nos encontramos

ante el planteamiento de que es deseable tener un nivel mínimo de bienestar material, y también haber vivido una comunidad ética para propiciar el aprendizaje y el desarrollo moral, pero no es una situación determinante. Es posible, aunque cada vez más difícil, que la persona con carencias en ambos aspectos, pueda tener conductas éticas, pues la libertad es la compañía permanente del hombre. La actitud, la respuesta que pueda tomar, aún en circunstancias difíciles, como las presentes para la humanidad- pueden situarse dentro de lo moral, de la respuesta a sí mismo y al otro, aunque no se hayan dado las condiciones más adecuadas para ello.

Así, la ética continúa presente en la libertad, en la capacidad de decidir del ser humano.

1.4. ¿Qué puede hacer la ética hoy? ¿Cuál es su función?

En algunos momentos de la historia, en diversas esferas y espacios, pareciera que han predominado las manifestaciones más negativas de la especie humana: la esclavitud donde se somete al otro; la indolencia e inercia que impiden la acción; la evasión y la falta de responsabilidad común; la resistencia al cambio; la opresión, la injusticia, el hambre y la muerte.

El ser humano ha buscado todo tipo de paliativos y atenuantes, que le permitan escapar de estas situaciones, que le causan incomodidad y dolor. Algunos de estas posturas evasivas van, desde medicamentos como el “Prozac” y las diversas adicciones, hasta otras respuestas posibles, que pudieran brindarle sentido a la existencia y sus problemas, como son la religión y la ética.

A finales del siglo y del milenio anterior, se dio un fenómeno que anunciaba el “retorno” de la ética en la vida pública y privada. Se manejó un discurso que presentaba la ética en un espejo, que permitiera reflejar la realidad existente, pero que a la vez pudiera brindar respuestas y normas de conducta, que regularan y dieran solución a los problemas presentes. Sin embargo, el sentido que se dio a la ética desde esta perspectiva fue eminentemente disruptivo, convirtiéndola en un instrumento para fines individualistas y egoístas, que no daban contestación a las problemáticas del “otro”, a la situación mundial. Así, Lipovetsky (1998) caracterizaba a esta percepción de la ética del siglo XX como “débil y mínima”; la que no planteaba ninguna obligación ni sanción; cuya esencia era presentar normas indoloras para la vida y una tolerancia permisiva, propia de las sociedades posmoralistas. Es una ética que ofrecía una “reconciliación del corazón y de la fiesta”, la cual se convirtió en una de las manifestaciones ejemplares de la cultura individualista (p. 12-13).

No es ésta la “Ética” que hace falta para el momento actual, para los inicios del presente siglo. Para el siglo XXI se requiere una ética que se fundamente en el respeto a la persona, una ética humanista; una ética que sirva para encontrar las respuestas a tantas preguntas que el mundo de hoy nos provoca cotidianamente. Una ética que sea capaz de estar a la altura de las circunstancias, y de responder a retos

muy variados y complejos.

Una de las funciones necesarias para la ética del mundo de hoy es brindar direccionalidad a las acciones humanas, y este es un aspecto que puede facilitar en las personas el desarrollo de actitudes. Ha de permitir reflexionar y refutar ideas que señalan que “todo está permitido”, “todo vale igual” y por lo tanto que “nada vale en realidad”. Ha de mostrar los riesgos de caer en el relativismo y en la indiferencia total guiada por estos preceptos. La ética puede enseñarnos la diferencia que plantea Albert Camus, citado por González (1997), en el siguiente pasaje de su obra, afirma:

Si no se cree en nada, si nada tiene sentido y si no podemos afirmar ningún valor, todo es posible y nada tiene importancia. No hay nada en pro y nada en contra; el asesino no tiene razón ni deja de tenerla: Se pueden atizar los hornos crematorios tanto como se puede uno dedicar al cuidado de los leprosos (p.16).

Siguiendo a Camus, entonces, la ética puede ayudar a la humanidad a encontrar el sentido de sus actos; a descubrir el peligro existente que encierran la indiferencia y el escepticismo. Puede convertirse en el medio que permita diferenciar las consecuencias de obrar de tal o de cual manera, en beneficio o perjuicio suyo y de los otros.

Para que la ética pueda brindar una direccionalidad a la acción humana, es necesario que también fortalezca los espacios de reflexión y de pensamiento que posteriormente incidan en la acción sobre el mundo. Ejemplo de este planteamiento es la postura de Hannah Arendt. Esta autora, que vivió en el siglo XX, criticaba el predominio de los totalitarismos que oprimieron a los países. Señalaba que se había impuesto un parámetro de mediocridad a los sujetos, donde sus acciones estaban condenadas a la repetición y al sinsentido. Siguiendo sus ideas, María Pía Lara (1996) plantea que Arendt sugiere que “los seres humanos han transformado su forma de relacionarse, y lo que es peor, su misma naturaleza humana” (p.414).

Ante esta realidad, Arendt propugna el fortalecimiento de dos espacios: el reflexivo y el de la acción ética. Respecto al primero, al pensamiento, recordaba que la capacidad de sustraernos a nosotros mismos de nuestras reflexiones, puede convertirnos fácilmente en ejecutores del mal, sin tener siquiera posibilidad de elección. Por lo tanto, es necesario otorgarle un peso mucho mayor al pensamiento, a juicio reflexivo. Y entendía por reflexión no solamente la capacidad de pensar, sino aquélla que permitiera al sujeto reconocerse como parte de la humanidad, donde se encuentra interrelacionado con los otros, sin olvidarse de su potencialidad y de sí mismo, indisolublemente ligada a la reflexión ubicaba a la acción moral. Arendt planteaba la posibilidad de la acción entendida como medida contra la mediocridad impuesta al individuo por la modernidad; una acción que representara el encuentro entre las personas, una acción reveladora de quién es uno; una acción ligada al

discurso y a la palabra, asentada en el reconocimiento de la pluralidad. La acción, entendida como ventana mental que nos abre al mundo y a los otros.

Arendt, cit. por Gómez Campos (2006) iba más allá en cuanto a las posibilidades del ser humano de actuar en el contexto, en la realidad. Postulaba también posibilidad de realizar acciones ejemplares, tales como la forma auténtica de la responsabilidad y el compromiso social. El amor al mundo se manifiesta así en la acción heroica, ética, de los hombres y de las mujeres... a actualizar con la natalidad (acción, libertad y posibilidad de inicio) la realización del milagro de la permanencia y la continuidad de un mundo (p. 156).

El pensamiento de Arendt se convierte en muestra de la necesidad de la ética hoy y de las funciones que puede cumplir en este contexto: el fortalecimiento del espacio del pensamiento y el de la acción humana, así, vinculando pensamiento y acción, la ética en el Tercer Milenio ha de ser capaz de responder a retos muy variados y complejos que el ser humano enfrenta. Algunos de ellos son nuevos en la historia de la humanidad; otros han estado presentes anteriormente; Ejemplos de ellos son: evitar la paulatina destrucción del medio ambiente; la regulación de los flujos migratorios en diversas partes del mundo; el combatir las condiciones inhumanas de hambre, violencia y desempleo que afectan a millones de personas; el contribuir a que las minorías sean escuchadas y reivindicar sus derechos, entre otros.

Para ello, es necesario que la ética no se agote en el individuo percibido como su objeto único, sino que se extienda al ámbito de la vida. Como lo señala el filósofo hispano Francisco José Martínez, la ética ha de conectar tres ámbitos ecológicos: el del medio ambiente en tanto que entorno físico y biológico de la especie humana, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad (Martínez, 2006). De esta forma, se da continuidad a los tres niveles fundamentales en los que se da la actividad de los individuos: el contexto natural, el contexto social y el contexto cultural. Y en cada uno de estos ámbitos ha de constituirse en una ética de la responsabilidad, interesada por las consecuencias de los actos realizados; una ética preocupada por las personas, por la naturaleza, que recupere los espacios de responsabilidad común, combatiendo la apatía generalizada, las indiferencias y la inercia; una ética que, siguiendo a Emmanuel Levinas (2002), se caracterice por una apertura al "otro", por responder de forma especial a las necesidades del más débil y necesitado, que nuevamente cuestione su libertad a través de un encuentro con su rostro y que sea capaz de guiarlo hacia una existencia más justa para todos.

Aludimos a una ética capaz de recordarnos el pasado, que no le huya sino problematice lo vivido y pueda aprender de él, pero, principalmente, que lo evoque, para evitar su repetición; que muestre que los holocaustos, las guerras, las hambrunas no deben convertirse en oportunidad de venganza, sino en posibilidades de conciencia, en la búsqueda de la justicia, en el cuidado del presente para buscar un mejor porvenir para todos. Pero, principalmente, una ética del presente, que sea posibilidad de liberación en el hoy de tantas injusticias que se continúan viviendo, al menos en el contexto latinoamericano y el en mexicano, en particular. Una ética de la

acción, como lo enseñaba Arendt, que sea posibilidad de cambio en la situación que viven nuestros hermanos. Una ética como la que guió a los filósofos de la liberación al reconocer al pueblo oprimido, hambriento, que no es escuchado, explotado, pero que confronta y exige respuestas. Como lo plantea Dussel (1977):

El pensar que no se compromete con la realidad histórica, siendo esta la única realidad que nos ha sido dada para ser vivida, es un pensar sofisticado, inauténtico y culpable de solidarización con el statu quo, con la dominación imperial y con el asesinato del pobre (p.12).

Es mucho lo que la ética tiene hoy por hacer. Sigue siendo importante recuperarla en todas las dimensiones de la acción humana; es por eso que se convierte en la temática fundamental de este documento recepcional. Es la ética la opción que tenemos para poder ser mejores seres humanos, y, por lo tanto, es básico que se analice desde uno de los espacios privilegiados de la acción humana: la educación.

1.5. Fundamentación de la ética

“Ni en la ética ni en matemáticas, por lo demás, es el raciocinio el que enseña los principios, sino que la virtud, sea natural, sea adquirida por costumbre, es la que enseña a sentir rectamente”.

Aristóteles. Ética a Nicómaco

La eticidad es parte constitutiva de la naturaleza humana, es una nota constante de lo que es ser mujer u hombre, implica la capacidad de valorar, de tomar decisiones, de actuar e influir tanto en sí mismos y en los demás. Mucho se ha escrito sobre ética; sin embargo, es a partir de cada autor que se privilegia algún aspecto que fundamente su razonamiento sobre esta temática. Son estos elementos los que dan forma a lo que hoy entendemos por eticidad. En el presente apartado se recuperan algunos de ellos, tales como libertad, historicidad y temporalidad, conciencia y relación del sí mismo con el otro.

El primero de los fundamentos básicos que se ha considerado dentro de la ética es la categoría de libertad. Para explicar la presencia del concepto, de modo contundente, la filósofa mexicana Juliana González asegura que “No hay ética sin libertad” (1997, p.9). A pesar de que la condición libre del ser humano ha sido constantemente cuestionada a lo largo de la historia, sigue siendo la libertad el cimiento de la capacidad de decisión y de actuación de las personas.

En algunos de los razonamientos que esta autora realiza se encuentra el análisis de lo que implican las necesidades y los determinismos dentro de la libertad de los sujetos. Afirma que la libertad y la necesidad son contrarias, pero no excluyentes: se implican recíproca y dialécticamente. Así, el hecho de que en el ser humano existan necesidades que tiene que satisfacer, no reduce su ámbito de libertad, no lo invade,

sino que, paradójicamente, puede propiciarlo. La presencia de la necesidad y de la libertad en el sujeto sólo reafirma que la naturaleza humana es in-determinada, posible y contingente.

Visto desde una filosofía latinoamericana contemporánea, junto con esta autora, se puede comprender la libertad como parte de toda la estructura compleja y móvil del ser humano, llegando a afirmar que “la eticidad no es sino un aspecto o manifestación de la libertad. No hay ética sin alternativa, sin posibilidad, sin ambigüedad, sin capacidad de opción y transformación: sin libertad, en efecto” (González, 1997, pág. 306). Es una libertad que no queda dada en el vacío; al contrario, tiene en el momento histórico su referente, por el que transita el individuo. Son los múltiples factores que se pueden presentar: internos, externos, naturales, culturales, individuales, sociales, reales, ideales, etc., lo que le da a la libertad y a la eticidad esa característica de histórica y temporal, otro de los fundamentos de la eticidad necesarios de reconsiderar.

Coincidiendo con factores referenciados, libertad e historicidad, se encuentra el pensamiento del pedagogo latinoamericano Paulo Freire (citado por Casali, 2005). En el ámbito de su labor educativa, y siempre política, este destacado pensador señalaba que: “Mujeres y hombres, seres históricos sociales, nos tornamos capaces de compararnos, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper. Por todo ello nos hicimos seres éticos” (p. 116). Esta cita muestra la vinculación de los dos conceptos: libertad e historicidad del ser humano.

En otro texto, Freire argumenta acerca de la libertad posible del ser humano y el esfuerzo que implica superar los condicionamientos del contexto. Señala al respecto que:

Es justamente porque estamos programados pero no determinados, estamos condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, por lo que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta... no significa de ninguna manera que nuestra libertad se ahogue o se sumerja en las estructuras hereditarias como si ellas fuesen el lugar indicado para la desaparición de nuestra posibilidad de vivirla. (Freire, 1998, p. 104).

El compromiso educativo y político de Freire es una labor eminentemente ética, vinculada con la libertad y con el momento histórico y social que se estaba atravesando en esa época. Es un compromiso con los que menos tienen, con los analfabetas, con los oprimidos; es una acción que pretende ser respuesta de su libertad en una realidad determinada. En sus palabras (citado por Núñez Hurtado), afirma: “¿Qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que lucho?” (2005, p. 30).

Freire es pensador latinoamericano que construyó su pensamiento educativo y forjó una labor de alfabetización siempre dentro de un marco ético. Vivió coherentemente de acuerdo a su pensar, considerando que la libertad no era únicamente un sueño, sino una posibilidad que se podría lograr con una actividad educativa y política dentro de un contexto histórico.

Otra categoría que es fundamento de la ética, es la de la conciencia. A lo largo de la historia se le ha conocido con diversos términos, pero su objetivo era mostrar al ser humano su realidad y permitirle tomar las decisiones más adecuadas. Ya el filósofo estagirita, Aristóteles (2006), dedicaba el libro VI de su *Ética* a Nicómaco a las virtudes intelectuales, donde analizaba algunas relacionadas con la conciencia, tales como el entendimiento, la prudencia y la sabiduría.

Respecto al entendimiento, refería que:

El principio de la acción es la elección; y el de la elección es el apetito y el raciocinio en vista de un fin... no puede haber elección sin entendimiento y pensamiento, como tampoco sin un hábito moral. La práctica del bien, no menos que de su contrario, no se da en la esfera de la práctica sin pensamiento y sin carácter. (p. 123).

Las virtudes del alma pueden ayudar a alcanzar la verdad. Entre ellas destacamos la prudencia y la sabiduría. El ser prudente es para Aristóteles “el que sabe deliberar... es un hábito práctico verdadero, acompañado de la razón, sobre las cosas buenas y malas para el hombre” (p. 131), y la sabiduría es entendida como “el más riguroso saber entre todos... el sabio conozca no sólo las conclusiones de los principios, sino también que alcance la verdad acerca de los principios” (Aristóteles, 2006, pág. 128). De este modo, el componente racional, cognitivo, deliberativo de la ética se hacía presente desde los primeros textos sobre ella.

Varios siglos después, el psicoanalista Erich Fromm analiza la ética en una sociedad capitalista y consumista. En su análisis surge, nuevamente, la importancia de la conciencia en el sujeto ético; una conciencia que le permita buscar el pleno desarrollo de su productividad, que lo lleve a no ser indiferente hacia sí mismo ni hacia su mundo. Para Fromm, al igual que Freire y Juliana González, hay un reconocimiento de los determinantes históricos y culturales, pero es a través de la libertad, guiada por la razón, por la que puede trascenderlos y actuar sobre la realidad y sobre sí mismo. Fromm (1957) califica la identidad humana del siguiente modo:

El hombre es la única criatura dotada de conciencia moral. Su conciencia es la voz que lo llama a volver consigo mismo; ella le permite saber lo que debe hacer a fin de llegar a ser él mismo, le ayuda a permanecer consciente de los fines de su vida y de las normas necesarias para el logro de esos fines.

(p. 251).

Es esta capacidad de deliberar y de realizar juicios sobre lo que el ser humano ha de realizar fue lo que posteriormente estudiaron los psicólogos de corte cognitivo y psicogenético, tales como Jean Piaget y posteriormente Lawrence Kohlberg y Carol Gilligan. Este elemento cognitivo, aspecto que constituye la integralidad del ser humano del ser humano, es la diferencia fundamental, junto con los afectos, respecto a cualquier otro tipo de seres vivos, se constituye en uno de los aspectos que mayormente se estudian dentro de la conducta moral en la actualidad.

Finalmente, abordamos dos categorías más que son fundamentales en la construcción del sentido ético del ser humano: la relación entre el sí mismo y el “otro”. Estos dos conceptos marcan la diferencia entre lo que podría ser darle prioridad a un sujeto moral y autónomo, o privilegiar la existencia de una comunidad moral y del otro semejante a sí.

Edgar Morín (1995) reconoce en uno de sus textos la existencia de tres direcciones de la ética, y señalaba que se encontraba una ética para uno, una ética para la sociedad y una ética para la humanidad. Algunas posturas teóricas han privilegiado al sí mismo, al individuo; mientras que otras han considerado prioritaria la relación con el “otro” (ya sea como sociedad o como humanidad), la relación con los demás.

Dando continuidad al pensamiento de Erich Fromm, abordamos la reflexión ética centrada en el sujeto –siguiendo las ideas aristotélicas-, utiliza como finalidad de la ética y de la vida humana la felicidad. En sus palabras, Fromm nos dice que: “el objetivo de la conciencia humanista es la productividad y, por consiguiente, la felicidad, puesto que la felicidad es el concomitante necesario del vivir productivo” (1957, p. 174).

Por otra parte, existieron diferentes teóricos que pusieron fundamentalmente su mirada en la relación con el “otro”, como elemento básico de la eticidad. Dos de los pensadores más representativos de esta corriente de pensamiento son Levinas y Arendt.

Para Levinas el fundamento absoluto de la norma ética es la relación “cara a cara” concreta. Reconoce el rostro del “otro”, que ubica un tercero, como necesitado, extranjero, viuda, huérfano, con alguien con quien no hay similitud en su posición, que busca justicia. Para Levinas la ética se cimienta en la alteridad, donde se encuentra un sujeto que es cuestionado por el hambre del “otro”. Un sujeto que sea capaz de sentir vergüenza por la arbitrariedad de su libertad.

La fundamentación en la relación con el “otro” la hace manifiesta este autor en un apartado de su obra “Totalidad e Infinito”, donde señala: “La presencia del otro-heteronomía privilegiada, no dificulta la libertad, la inviste... La esencia de la razón no consiste en asegurar al hombre un fundamento y poderes, sino en cuestionarlo y en invitarlo a la justicia” (2002, pp. 110-111). Una manifestación más de cómo su

pensamiento sobre la ética lo sustenta en la relación con el “otro” y el cuestionamiento que su presencia le hace al individuo lo expresa de la siguiente manera en esta misma obra:

El ser que se expresa se impone, pero precisamente al llamarme desde su miseria y desde su desnudez, desde su hambre, sin que pueda hacer oídos sordos a su llamada. De suerte que, en la expresión, el ser que se impone no limita sino promueve mi libertad al suscitar mi bondad... Lo ineluctable no tiene ya la inhumanidad de lo fatal, sino la severa seriedad de la bondad. (pp. 213-214).

Este reconocimiento del “otro”, de la ética en el campo educativo es recuperado por Mínguez Vallejos (2009) cuando plantea una relación centrada en el discente, donde el alumno “es visto como alguien y no como algo con quien se quiere establecer una relación ética, de acogida – reconocimiento y responsabilidad para con el otro educando” (p.7).

En un auto diferente de la filósofa Hannah Arendt, centra su idea de ética y de educación en un concepto que, quizás por obvio resulta innovador: el de la natalidad. En él ubica la posibilidad que los seres humanos hemos venido a este mundo a iniciar algo nuevo. Para esta autora, nacer es estar en proceso de llegar a ser, es donde el hombre encuentra la posibilidad del nacimiento a través de la acción.

Y es en esta natalidad y en la primacía del “otro” donde ubica la acción ética. En esta concepción filosófica, que para muchos implica un acercamiento a la experiencia procreadora de lo femenino, donde se ubican las características del cuidado al otro, de su acogida de la manera más adecuada, de la necesidad de iniciar, acompañar y acoger con hospitalidad al que va llegando. En la expresión misma de un milagro con la natalidad o el nacimiento.

Así, una lectura de Arendt nos muestra que su ética es un acontecimiento, un punto de ruptura, una facultad de innovación y de comienzo radical. Es una ética de la acción que hace posible que se interrumpa el flujo vital que conduce a la muerte. Es una ética que hace posible que la acción sea nacimiento. Una ética del cuidado, del amor, del eros (Bárcena & Mèlich, 2000).

Es así como se reconocen desde diversos autores, a través de la antigüedad hasta épocas recientes, desde visiones femeninas y masculinas, algunas de las categorías que han dado forma al concepto de ética en la actualidad. La libertad; la historicidad y temporalidad; la conciencia; la relación entre el sí mismo y el “otro” son algunas de ellas. En páginas posteriores se hará referencia a otros conceptos que también dan forma a la esencia ética de las personas.

1.6. Ética y naturaleza humana

“¡Hombre, sé lo que eres!”

Píndaro

En la sentencia de Píndaro, que exhorta al ser humano a ser lo que es, se reconocen diversas reflexiones sobre la relación indisociable de lo que implica ser persona y ser ético. En este apartado se recuperan las ideas de pensadores como Eugenio Trías, Rosario Herrera Guido, Erich Fromm, Juliana González, Baruch de Spinoza y Hanna Arendt, todos con un mismo mensaje: la libertad de las acciones del hombre y -por lo tanto, la ética- se encuentran enmarcadas dentro del ámbito y los límites de la naturaleza humana.

Baruch de Spinoza, siguiendo los razonamientos de Aristóteles, comienza a cuestionarse acerca de la naturaleza de la virtud. Y reconoce que ésta es la aplicación de la norma general a la existencia del hombre. Cuando exclamaba acerca de “conservar el propio ser”, planteaba que era necesario llegar a ser lo que uno es potencialmente (dentro de su naturaleza humana, semejante a Píndaro) (De Spinoza, 1958). Su aportación era muy clarificadora, descendiendo al ámbito de las realidades ordinaria. Argumentaba: “Un caballo sería destruido tanto si se transformara en hombre como en un insecto. En esta sentencia reconoce la propia naturaleza de cada ser y la necesidad de respetarla y seguirla. Su mensaje se centra en el desarrollo de las potencialidades de la naturaleza humana, del ser que se es, reconociendo que no se es ni ángel ni caballo ni insecto, se es ser humano, con sus limitaciones y posibilidades.

Sería un contemporáneo nuestro, Eugenio Trías (2006), quien, inspirado en la idea de Píndaro, la reformula, diciendo a su vez: “sé fronterizo; aprende a ser fronterizo” (p. 28). Recupera la idea de frontera, junto con la de límite, al señalar que la condición humana es una condición limítrofe, que se encuentra a infinita distancia de la naturaleza y de lo sobrenatural, de la vida animal y la divina. También reconstruye el imperativo categórico de Kant, de modo que para Trías debería decir: “Obra de tal manera que ajustes tu máxima de conducta y de acción a tu propia condición de habitante de frontera” (pág. 29). De esta forma Trías reivindica el humanismo, un nuevo humanismo centrado en la libertad y la responsabilidad, pero en el modo humano de conducirse.

También, el hecho de ser fronterizo supone para el ser humano ser racional y ser libre. El hombre es inteligente por ser limítrofe. Y es libre porque se encuentra en la frontera de la causalidad de la voluntad y el ejercicio de ella. Para Trías, somos inteligentes por ser limítrofes, somos libres por la misma causa.

Desde una perspectiva compartida, en pare con Trías; pero desde la perspectiva del psicoanálisis; la pensadora Mexicana Rosario Herrera recupera el planteamiento del habitante de la frontera, pero lo relaciona con los argumentos de Sigmund Freud. Así, recuerda el texto “El porvenir de una ilusión”, donde Freud recupera un verso

del poeta Hein: Dejemos los cielos a ángeles y gorriones. Herrera lo interpreta aludiendo a lo distantes que estamos de los ángeles, pero también lo distantes que nos encontramos de los animales. Converte con Píndaro y Trías en que se debe tomar en consideración la condición humana: “ni pura razón, ni pura passion, ni puro deber, ni puro deseo” (Herrera guido, 2006).

Pero hay otra lectura possible de la frase de Píndaro; más allá de las reflexiones de Baruch de Spinoza, Trías o Herrera, que allude al cumplimiento de una naturaleza dada, se aporta una version difeente del texto referenciado. Es una version que hunde sus raíces en el pensamiento de Platón y Aristóteles (en la actualidad recuperado por Juliana González). Más allá de esa naturaleza dada, se encuentra la *áreté*, la naturaleza, la naturaleza y excelencia ontological. No sería únicamente natural, sino es obra de una acción libre que el ser humano ejerce sobre su ser, reflexión que conduciría a comprender la humanización como tarea, como praxis, como labor abierta a ser realizada.

En esta segunda línea de reflexión sobre Píndaro, recuperada por los aristotélicos y platónicos, se enmarca el pensamiento de Erich Fromm (1957). Para este psicoanalista, la ética y el vivir del ser humano significan tener una orientación productiva, dar sentido a su propia existencia; emplear sus posibilidades en ser él mismo, en ser humano. Implicaría decidirse, como dice en sus últimas palabras del libro “Ética y Psicoanálisis”, al “valor que tenga para ser él mismo y de ser para sí mismo” (pág. 269).

En otro texto del mencionado autor se expresa la necesidad de desarrollar la naturaleza humana y llegar a ser lo que es potencialmente: “El producto más importante de su esfuerzo es su propia personalidad.” (p. 255).

El análisis realizado desde diversas perspectivas muestra la relación entre la naturaleza humana y la ética, incidiendo que es precisamente su condición, ni divina ni puramente animal, la que le permite al hombre ser libre y disponer de la posibilidad de perfeccionarse a través de su acción, de la praxis.

Concluimos con una idea de Hanna Arendt, pensadora que reconoce la significación que tiene aceptar s user, de reconocerse a sí misma sin desear ser alguien diferente. Expresa lo que ella entiende por gratitud: el respetar y temer las diferencias mismas que nos mantienen distantes unos de otros, y valorar asimismo las propias condiciones diversas que nos permiten ser. Así, para cerrar este apartado, unas palabras de Arendt (citado por Gómez Campos, 2006):

La verdad es que nunca he pretendido ser otra cosa o ser diferente de cómo soy, nunca me he sentido tentada en ese sentido... Hay como una gratitud básica respecto de todo lo que es como es; respecto de todo lo que ha sido dado y que no es, no puede ser, fabricado. (p. 155).

1.7. Relaciones de alteridad y ética

Para la autora de este informe de investigación es en la relación con el “otro” donde se presenta la raíz fundamental de la ética. Pues es de acuerdo a la visión que se tenga del sujeto que se tiene enfrente y de la actitud que se tome respecto a él, lo que marcará la diferencia en el trato, en considerarlo un semejante, alguien con una dignidad especial o únicamente un instrumento de uso para conseguir los fines personales.

A este respecto, Hans-Georg Gadamer hace un análisis de las relaciones de alteridad que son útiles para entender el posicionamiento del sujeto frente al otro, y, por lo tanto, su postura ética. Para el pensador de Heidelberg el encuentro con el “otro” podría clasificarse en tres grupos: el “otro” entendido como instrumento, el “otro” como analogon, y el “otro” como apertura (citado por Mèlich, 1997). Al respecto, sería interesante poder conocer cómo Gadamer reflexionaría sobre el tipo de relación que se está presentando en México, en este contexto de violencia, donde el “otro” no es ni siquiera un instrumento, se le denigra a nada en las torturas, violaciones, mutilaciones, “levantones” y asesinatos que se presentan cotidianamente.

La primera postura de Gadamer es el conocimiento del “otro” como instrumento. Es donde el “otro”, además de ser absolutamente previsible, es un instrumento porque lo utilizo para mis propios fines. De ello son evidencias los casos en los que únicamente se considera el rol que representa el otro y el servicio que pueda prestarme a mí. También se muestra esta perspectiva del uso en relaciones con los otros de “uso” donde puede ser un pretexto únicamente para conseguir votos en una campaña política, o en la relación hombre-mujer donde sólo interesaría un intercambio sexual.

El otro como analogon es el caso donde el “otro” sí es reconocido como persona, como distinto, pero la comprensión de éste sigue siendo un modo de referencia a mí mismo.

Finalmente, la tercera relación es la de apertura, en la que se plantea que hay que dejarse hablar por el “otro”, comprenderlo, viendo que no es un reflejo mío, sino en la apertura, en el reconocimiento de lo diferente. Esa apertura la descubrimos en la significación, semejante a una obra, a un texto. Entablar una relación entre dos sujetos implica una relación de comprensión, y por lo mismo, una traducción. Comprender al otro significa traducirlo.

Más allá de una relación de apertura, como lo señala Gadamer, se encuentra Levinas con su planteamiento en la relación con el “otro”. Para este autor, el “otro” aparece como humanidad, impotente y necesitada en el rostro que nos exige justicia. El “otro” es precisamente lo que no se puede neutralizar en un contenido conceptual. Es quien cuestiona mi obrar, mi libertad. Mi relación con el “otro”, según Levinas (2002), es una relación de respeto, de justicia, de responsabilidad. Así, dice: “El establecimiento de este primado de lo ético, es decir, de la relación de hombre a hombre -significación, enseñanza y justicia-, primado de una estructura irreductible en la cual se apoyan todas las demás” (p. 102). Pareciera que para este autor la

prioridad moral básica es la del “otro” sobre mí mismo.

Y es que, como se señalaba al inicio de este apartado, el lugar donde ubiquemos la relación con el “otro” es, asimismo, la respuesta que tendremos hacia él. Diariamente, en gran cantidad de ocasiones, nos relacionamos con los demás. Pero cabría preguntarse en cuál de estos tipos de relación nos ubicamos con ellos, con quiénes de cierta forma y con quiénes más de forma diferente, ahí está nuestra ética cotidiana. Lo manifestado se refleja en la labor que los docentes día a día realizamos en el aula. La relación con los estudiantes puede encontrarse ubicada en el primer tipo según Gadamer, de instrumento –recordando la educación bancaria señalada por Paulo Freire (1998)-, de roles únicamente, sin reconocer la individualidad del “otro”, o quizás sea el del “invisible”, el estudiante del cual nunca se percató el profesor de su existencia. O puede trascender a los otros tipos de relaciones, donde exista cierto aprecio, una admiración o cercanía entre el maestro y el educando.

Enrique Dussel se centra en una posición similar a la de Levinas cuando analiza la relación con el “otro”. Recuerda la relación de proximidad, la que no tiene mediación, el rostro frente al rostro en la apertura o exposición de una persona frente a otra. Pero también del “otro” como otro que es, en cuanto tal y por último, incomprensible y exterior a mi mundo. Y relacionado con la labor docente, Dussel (1977) recuerda que ningún discípulo es puramente discípulo; ningún maestro es puramente maestro. También lo que el maestro aprende desde el alumno. En la relación con el “otro”, en la relación más ética y completa:

El maestro (muere) como maestro y el discípulo como discípulo...cuando el discípulo ha aprendido todo lo que el maestro podía enseñarle se alcanza la plenitud de la alteridad en el mínimo grado de distinción inicial: el hermano cara-a-cara- ante el hermano (págs.142 – 143).

Todo más allá de los roles, en el reconocimiento del “otro”.

Finalmente, ponemos de manifiesto un ejemplo más de la relación pedagógica: La búsqueda del desarrollo intelectual, pero también moral de los alumnos. Ir más allá de la tradicional enseñanza escolar; entender “el proceso de enseñanza- aprendizaje como conjunto de ocasiones para el encuentro moral humano”. (Vázquez y Escámez, 2010, pág. 13).

1.8. Ética como praxis y su relación con el momento histórico

“Y así como en los juegos olímpicos no son los más bellos ni los más fuertes los que son coronados, sino los que luchan –pues entre éstos están los vencedores-, de la propia suerte que los que obran son los que conquistan con derecho las cosas buenas y bellas de la vida”

Aristóteles, Ética a Nicómaco

En más de una ocasión se ha considerado que la ética proviene, principalmente, de un fundamento teórico. Y, por consiguiente, se ha devaluado el componente práxico de la misma. La libertad moral, es, en efecto, obra de su propia praxis, pero es indudable que implica, además, una modalidad específica de teoría, de conocimiento, de conciencia y de logos. Es en realidad un modo radical de fusión de teoría y de praxis.

En este apartado se pretende argumentar, con el apoyo de las palabras de diversos pensadores sobre esta temática, que el saber moral sólo cobra su propio significado moral si se traduce en obra, en acción, en vida, y que esta praxis tiene que estar enmarcada y dirigida por el momento actual en el que se transite, reconociendo y actualizando sus potencialidades en el espacio histórico en el que se encuentre el sujeto.

Con la obra de Aristóteles (2006) se fundamenta la importancia de la realización, de la práctica para obtener las virtudes. Este filósofo señalaba que solamente con el ejercicio, al igual que las artes, es como se aprende. Y citaba el ejemplo de que, al igual que construyendo casas se hace el sujeto arquitecto, tocando la cítara es como se hace citarista, así mismo era igual con las virtudes: es realizando las cosas justas como se torna justo; practicando la templanza, se hace uno temperante y haciendo acciones de valentía se vuelve uno valiente.

De tal manera es fundamental la práctica para lograr los actos virtuosos, y la práctica de los mismos para que se pudieran convertir en un hábito. Aristóteles, siguiendo las ideas de Platón, planteaba que era necesario que se guiara desde la infancia a los más pequeños para que gozaran y se entristecieran como era menester, con actos adecuados y así, tener una recta educación.

¿Y qué características deberían tener las acciones para ser consideradas obras de virtud? Para Aristóteles era necesario que contaran con tres elementos básicos: que el sujeto actuara con disposición análoga, siendo consciente de ella. Además que procediera libremente en su elección y que su elección sea en consideración a tales actos. Y, en tercer lugar, que actuara con “ánimo fuerte e inmovible”. (Aristóteles, 2006, pág. 96). Siglos después, dos pensadoras del ámbito de la filosofía abordarían nuevamente el argumento de la fundamentación ética en la práctica. Nos referimos a Hannah Arendt y la mexicana Teresa Yurén.

Hannah Arendt (citada por Bárcena & Mèlich, 2000) distingue tres tipos de actividad humana: la labor, el trabajo y la acción. La labor la entendía como una actividad que le corresponde a los procesos biológicos del cuerpo. Es por medio de la labor que los seres humanos producen todo lo que necesitan para alimentar su organismo vivo, su cuerpo. La labor abarca toda la existencia humana, y de esta condición se desprende que el hombre se considere *Homo laborans*.

El segundo tipo de actividad que reconoce Arendt es el trabajo, consistente en la fabricación de uno o varios objetos; así, cuando el objeto está terminado el trabajo

llega a su término. Con el trabajo se producen objetos de uso y esta tendencia al trabajo y a la fabricación le da al ser humano su condición de Homo faber.

El tercer tipo de actividad es la acción. En ella centra su planteamiento ético y ubica uno de los conceptos básicos de su pensamiento: la natalidad. Es en la acción donde se corresponde el inicio, el comienzo, la novedad. Es en ella a través de la cual es posible revelar la única y singular identidad del ser humano por medio del discurso y de la palabra ante los demás. Así, al ser capaces de acción, el ser humano encuentra su condición de Homo politicus. La acción es reveladora de quién es uno, es por la acción que aparecemos ante los demás. Actuar es mostrarse ante los demás, es aparecer. La acción, en estrecha relación con el discurso, con el poder de la palabra y del lenguaje, es la forma a través de la cual nos insertamos en el mundo, y esa inserción es como un segundo nacimiento, donde se encuentra el comienzo, la capacidad de comenzar, de iniciar, de poner algo en movimiento.

Y es en la acción donde se asienta la libertad y la ética de las personas, porque es la capacidad de actuar, en la facultad de empezar, de intentar, de tomar la iniciativa, de comunicarnos y expresarnos con el “otro”, donde hay un nuevo comienzo –que deja atrás el gesto repetido e inicia la innovación- donde se constituye radicalmente la acción ética. Y así lo vincula Arendt también con la educación: como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace (Bárcena & Mèlich, 2000).

Por su parte, la filósofa y educadora mexicana Teresa Yurén (2005) también analiza la ética desde la perspectiva de la praxis. Para esta autora, -y basada en los planteamientos de la UNESCO, es necesario que desde el espacio educativo se fomenten diversos saberes en los educandos: el saber teórico y conceptos; el saber procedimental; el saber hacer (técnico); el saber convivir (sociomoral) y finalmente el saber ser (existencial). Los dos primeros saberes (teórico y conceptos y el procedimental) serían parte de los saberes formalizados, es decir, aquéllos que son transmisibles y se adquieren por un proceso de enculturación que, en el ámbito escolar, adquiere la forma de enseñanza o instrucción.

Sin embargo, son los saberes técnicos, sociomorales y existenciales que se encuentran dentro de lo que se conocen como saberes de la acción o práxicos. Esta idea parte del concepto de “praxis” construido por Sánchez Vázquez (1980) quien señala que “la actividad humana es, por tanto, actividad conforme a fines, y éstos sólo existen por el hombre, como productos de su conciencia” (pág. 248). De modo que para Yurén, el saber sociomoral o el “saber convivir” promueve la interrelación con los otros, se adquiere a través de la experiencia y el ejercicio, modificando el ethos, en la búsqueda de rectitud y de justicia.

Según esta autora, el otro saber relacionado con la praxis es el saber ser (o existencial), el cual promueve la acción reflexiva consigo mismo, adquiriéndose también a través de la experiencia y el ejercicio, buscando lograr la autenticidad y originalidad en la persona.

Ahora bien, si el componente práctico es fundamental en la eticidad, y si es a través de ella como se pueden lograr las virtudes (como señalaba Aristóteles) o es el sustento de la acción ética (como plantea Arendt), cabe preguntarse, ¿en qué situaciones o en qué momento es donde se tiene que hacer manifiesta esta práctica?

Tres pensadores latinoamericanos parecen responder a esta pregunta: Paulo Freire, Juliana González y Enrique Dussel. Los tres sitúan la respuesta en el momento histórico, en el presente, en la cotidianidad de los sujetos.

Así, Freire (citado por Casali, 2005) recuerda que “mujeres y hombres, seres históricos sociales, nos tornamos capaces de compararnos, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper. Por todo esto nos hicimos seres éticos” (p. 116). De tal forma, para este educador es a través de la acción, como los casos que plantea a través sus palabras, lo que le da la esencia ética al ser humano. Pero es dentro del momento histórico que cada uno vive, en el propio contexto, donde es posible la acción que incida en esa realidad y sea capaz de transformarla. Pareciera, también, que con sus palabras Freire recuerda que no nacimos éticos, sino que nos convertimos éticos a través de la experiencia, en el hacer.

Por su parte, Juliana González (1997) ubica la praxis ética en el presente, también dentro del momento histórico, reconociendo que el pasado nos lega un acervo esencial de experiencia y de sabiduría moral que es necesario recuperar en el hoy. Así lo dice cuando expresa que:

La ética del presente no puede gestarse sin pasado y sin memoria... El pasado puede importar así -y de hecho importa realmente- por lo que nos dice a nosotros, a la vida de hoy...Reconocemos con ello nuestra efectiva permanencia histórica por la cual somos y no somos los mismos, cambiamos y permanecemos a la vez. (pp. 24-25).

Enrique Dussel es más explícito cuando, además de señalar el presente, ubica la ética dentro de la cotidianidad de los sujetos, en el día a día, en lo que realiza a diario. Lo expresa cuando señala que la ética “se encuentra en la más simple cotidianidad, en nuestro modo habitual de vivir. La tarea de la ética es justamente describir la estructura ética que el hombre vive en su situación histórica vulgar e impensada” (1977, p. 53).

Y es dentro de este presente cotidiano donde también Dussel ubica la praxis, la acción transformadora del ser humano, así lo señala cuando menciona que “el modo cotidiano como el hombre es en el mundo ha sido llamado desde los griegos con el nombre de praxis. La praxis no es un modo, sino el modo de ser en el mundo” (p. 91). Pero el planteamiento de este filósofo latinoamericano es aún más radical y comprometedor con el momento histórico, con el presente del sujeto. Así, hace un reclamo a los que, en su actuar y pensar no reconocen la realidad de los pueblos

latinoamericanos hoy, y a los cuales acusa de engañar a los demás. Así lo expresa al señalar que:

La vocación del pensar real que no puede sino comprometerse con la realidad del pueblo histórico en el que dicho pensar ha surgido. El pensar que no se compromete con la realidad histórica, siendo esta la única realidad que nos ha sido dada para ser vivida, es un pensar sofisticado, inauténtico y culpable de solidarización con el statu quo, con la dominación imperial y con el asesinato del pobre. (1977, p. 12)

1.9. Estado actual del conocimiento sobre la ética

Para finalizar con el análisis de la categoría ética se presenta la tabla número uno, que integra algunas de las investigaciones más recientes sobre esta temática. En él se indica la denominación del estudio, los autores, el año de la publicación, el país de origen y sus contribuciones, de modo muy resumido.

En esta tabla se recuperan algunas indagaciones, tales como tesis doctorales (abreviadas como “T.D.”) y artículos (abreviados “art.”) a partir del año 2007 hasta la actualidad, donde, a partir de estudios en diversas partes del mundo, se busca conocer cómo se vivencia la ética en poblaciones particulares, especialmente en los jóvenes y poblaciones estudiantiles. Así, se muestran aspectos tales como la preeminencia de algunos valores, la influencia de determinados actores, los conflictos posibles, la racionalidad que se expresa para sustentar alguna decisión, las diferencias entre los géneros, la importancia de los pensamientos y sentimientos, el proceso de construcción de un código de ética, entre otros.

Finalmente, cabe mencionar que esta tabla pretende ser un ejemplo de los tipos de indagaciones que se realizan en la actualidad sobre la ética en determinados espacios con grupos específicos de sujetos.

Tabla n° 1: Estado del conocimiento de la ética en estudios de poblaciones específicas

Nombre del estudio	Autores	Año	País	Contribuciones
T.D. “El consumo como configurador de identidades juveniles: una perspectiva sociohistórica y psicoanalítica”	Juana Rubio Romero	2007	España	Hace un estudio en un contexto con jóvenes de 25-35 años donde se encontró que predomina el valor instrumental: un medio y no un fin.
Art. “Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso”	Aurora Elizondo Aders Stig C., Dalia Ruiz Ávila.	2007	México	Se analizan las tensiones identificadas entre nociones de ley, autoridad, justicia, amor y democracia.
T.D. “Teacher’s influence on the value-orientation of learners in secondary school”.	Lepholletse, Augusta Maria Maphuti	2008	Estados Unidos de América	Analiza la influencia de los profesores en la orientación valorar de los alumnos de secundaria.
Art. “Moral conflicts in project- based learning in ISD”	Tero Vartiainen	2010	Finlandia	Busca entender los conflictos morales a través de las percepciones de los estudiantes.
Art. “The influence of environmental practices on ethical attitudes: internal principles vs external factors”	Chieh-Wen Sheng & Ming-Chia Chen	2010	Taiwan	Examina la influencia de los principios internos y la percepción de los factores externos en las actitudes éticas a través de sus prácticas.
Art. “Construcción participativa de un código de ética para los docentes del distrito de Bogotá”	Edgar Antonio López	2011	Colombia	Se revisa la producción de un proceso de construcción de un código específico de ética para los docentes.
Art. “Ethical practice: a study of Chilean school leaders”	Carolina Cuellar, David Giles	2011	Chile	Recupera los sentimientos, pensamientos y creencias éticas de los líderes chilenos.

Tabla nº 1: Estado del conocimiento de la ética en estudios de poblaciones específicas

Nombre del estudio	Autores	Año	País	Contribuciones
Art. “Exploring undergraduate student’s ethical perceptions in Barbados”	Philmore Alleyne, Nadini Persaud	2012	Barbados	Analiza las diferencias en las diferencias éticas individuales basadas en el género, los estudios y el aspecto religioso.
Art. ”Ethical blind spots in leading for learning: an Australian study”	Michael Bezzina	2012	Australia	Revisa cómo la racionalidad moral se expresa en la escuela y cómo impacta en la enseñanza, el liderazgo y las prácticas estudiantiles.
Art. “The ethics of care as a determinant for stakeholder inclusion and CSR perception in business education”	Kevin André	2012	Francia	Estudia la ética del cuidado en los estudiantes de negocios en Francia.
Art. “Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios”	Francisco Manuel Morales, María Victoria Trianes, Lidia Infante.	2013	España	Se centra en el estudio de valores éticos en universitarios y cómo ello incide en la adquisición de competencias solidarias.
Art. “Relationships between ethical climate, justice perceptions, and LMX”	Erich Fein, Aharon Tziner, Luzky and Ortal Palachy	2013	Israel	Examina el impacto del clima ético y la percepción de la justicia organizacional
Art. “Multi campus investigation of academic dishonesty in higher education of Pakistan”	Abida Ellahi, Rabia Mushtaq, Mohammed Bashir Khan	2013	Pakistán	Revisa las conductas deshonestas investigando la influencia de los factores individuales, situacionales y éticas

1.10. Deontología, ética profesional y competencia ética

Existen una serie de términos -como deontología, ética profesional, competencia ética- que hacen alusión a aspectos que parecen semejantes, por lo que es necesario diferenciarlos.

La deontología es aquélla que determina el valor moral de las acciones deseables y no deseables para quien ejerce cierta profesión y para quien recibe su trabajo, centrándose en los principios de responsabilidad moral y social. La deontología se suma así a los criterios técnico-científicos que regulan la actividad, aportando una dimensión ética de la educación. Hay para quienes la deontología se convierte en el máximo atributo social y en el fundamento de la cultura profesional, lo que contribuye a fortalecer su identidad y la diferenciarla de otras (Ansoleaga y Gómez, 2005).

Por otra parte, la ética profesional comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, formando parte de lo que se puede llamar “ética aplicada”, por cuanto pretende, por una parte, aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general pero paralelamente, por otra, dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, las metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional.

Para algunos autores, como Bolívar la ética profesional tiene un sentido más amplio que la deontología, pues no se limita en los deberes y obligaciones que se articulan en un conjunto de normas o códigos de cada profesión, sino que llega a las virtudes y roles profesionales (Bolívar, 2005).

Es importante propiciar esta ética profesional desde el momento en el que se encuentran estudiando los futuros profesionistas. El Dr. Augusto Hortal, señala que es importante la enseñanza de la ética profesional en las universidades. Pues con ella se cumplen objetivos tales como el ofrecer una verdadera ética reflexiva y crítica sobre el ser humano y su quehacer profesional, orientar las conductas profesionales, establecer un diálogo interdisciplinario con los saberes especializados y realizar un discurso público sobre lo que es un buen profesional. (Hortal, 2002).

En cuanto al término “competencia ética”, éste se relaciona con el planteamiento de “competencias de aprendizaje” que actualmente está teniendo gran aceptación en el ámbito de la enseñanza.

El concepto de “competencias” ha tenido gran cantidad de definiciones. Una de ellas, de Spencer y Spencer –citado por Alles- la conceptualiza como las formas de comportamiento o de pensar, que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo periodo de tiempo. La competencia hace referencia a las características de personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso. (Alles, 2002).

Otra definición de competencia es la que ofrece González Ornelas ubicándola como

una combinación de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, en contextos situacionales, que habilitan a una persona para seleccionar y aplicar correctamente aprendizajes adquiridos a situaciones nuevas en el ámbito laboral, social y personal (González Ornelas, 2001). Señala que para los cuadros académicos, son competencias funcionales aquellas relacionadas observa cómo –ya en la concepción de esta autora- se encuentran competencias específicas para determinadas labores, y en este caso, se pueden ubicar las de la docencia.

A este respecto, el perfil de egreso de los actuales programas de formación de docentes de secundaria en México se basa en esta concepción de competencias. Este perfil de egreso cuenta con 28 competencias divididas en cinco rubros: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria; competencias didácticas; identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. (SEP, 2000). Es dentro del cuarto rubro que se encuentra la competencia centrada en el desarrollo ético del docente. Ésta es a la que se ha denominado como “competencia ética”. Esta competencia, a la letra, dice así:

Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. (p. 12).

Una definición amplia de lo que es la competencia ética es la que proporciona Bolívar (2005). Al respecto señala que:

Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético, de acuerdo con una ética profesional; al tiempo que de un ciudadano, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos (p. 99).

A continuación se revisan algunos de los componentes que pueden tener la ética profesional y su relación con la docencia.

1.10.1. ¿Qué procesos y valores integran la ética profesional?

Para poder contestar esta pregunta se hace necesario recuperar cinco planteamientos, cuatro de ellos enfocados a lo que es la ética profesional en general, y uno que se

enfoca a la ética profesional desde la docencia.

La primera propuesta corresponde al planteamiento proveniente desde la perspectiva de la ciencia cognitiva de la Universidad de Notre Dame, representada por Darcia Narváez y James Rest. Este planteamiento señala cuatro procesos que componen lo que es un “experto moral”. Cada uno de estos procesos está compuesto por siete habilidades, las que a su vez están integradas por subhabilidades.

Los cuatro procesos propuestos por este enfoque son:

- **Sensibilidad Moral:** Esta busca interpretar como moral una situación, y se centra en acciones que son valorativas y en cómo cada acción afecta a sí mismo y a los otros. Las habilidades que componen este proceso son: entender las expresiones emocionales; tomar la perspectiva de los otros; relacionarse con los otros; responder a la diversidad; controlar los prejuicios sociales, interpretar situaciones y comunicarse bien.
- **Juicio Moral:** Esta implica juzgar las acciones que son moralmente correctas o incorrectas para elegir el curso de acción correcto. Las habilidades que integran este proceso son: entender los problemas éticos; usar códigos e identificar criterios de juicio; razonamiento general; razonamiento ético; entender las consecuencias; reflexionar en el proceso y los resultados.
- **Motivación Moral:** Es la priorización de los valores morales en relación con los otros motivos personales. Este componente responde a la cuestión del por qué ser moral. Las habilidades que lo componen son: respetar a los otros; cultivar la consciencia; actuar responsablemente; ayudar a los otros a cooperar; encontrar el significado de la vida; apreciar las tradiciones y las instituciones y desarrollar una identidad e integridad ética.
- **Acción Moral:** Se refiere a la capacidad de sobreponerse a distintas situaciones para persistir en la elección de decisiones moralmente justificables. Sus habilidades son: resolver conflictos y problemas; mostrarse firme con respeto; tomar la iniciativa como un líder; planear para implementar decisiones; cultivar el coraje; perseverar y trabajar arduamente (Narváez y Lapsley, 2005).

Se observa que, aunque este planteamiento de “experto moral” no se enfoca específicamente a la docencia, recupera habilidades que son necesarias para esta labor, y que en muchas ocasiones realizan los profesores sin percatarse de ello.

Las habilidades del primer proceso le permiten al docente relacionarse con sus estudiantes, saber cómo tratar a cada uno, entender su situación particular, así como poder planear de acuerdo a las condiciones de sus discentes. En las segundas se encuentran aquellas que le ayudan a tomar decisiones adecuadas a lo largo de sus clases, así como en toda su vida de docente. Las habilidades del tercer proceso denotan ya las decisiones que tomó el profesor o profesora en el ámbito moral y éstas

se hacen manifiestas cotidianamente. Y en las cuartas se encuentran la perseverancia de estas decisiones, el papel de líder de un profesor, así como el trabajo colegiado y colaborativo con los demás docentes, y finalmente una congruencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

Un segundo modelo que presenta los componentes de la ética profesional es el propuesto por Bolívar (2005). En ésta se proponen tres grandes elementos:

- Proporcionar criterios fundamentales éticos en su campo profesional. La ética profesional, aun compartiendo principios comunes con la moral general, tiene específicas obligaciones y derechos para los que la ejercen, por lo que debe trascender hasta las actividades más comunes del ejercicio de alguna profesión, desplegándose en casos concretos de actuación, y especificando la aplicación de los principios generales.

Despertar una conciencia moral en todo profesional: Esto se debe de propiciar desde el futuro profesor que se encuentra estudiando la normal, es decir, que ya desde entonces vaya tomando conciencia de los conflictos de valor que conllevan algunas actuaciones profesionales.

- Crear un “ethos” o cultura profesional de la que forma parte la moral propia. Dentro de este “ethos” se deben de formar parte los comportamientos adecuados, como son el modo de entender el trabajo, el trato con los colegas, padres de familia y alumnos, etc. (pág. 103).

Esta propuesta de Bolívar es útil para cualquier profesión, por lo tanto, se considera también válida para el magisterio. Se encuentra cómo, en el primer componente, se señalan las tareas específicas que debiera tener un docente, sus obligaciones y derechos.

En el segundo elemento se hace mención del papel que se tiene desde la formación del profesor en lograr que éste tenga una conciencia moral sobre su labor, así como que se percate de los posibles conflictos con los que se pudiera encontrar. Es en este segundo componente donde se hace necesario el planteamiento de “competencias éticas” en el perfil de egreso y en el plan de estudios normalista, así como la implementación de actividades adecuadas en el aula para lograr esta conciencia. El análisis de dilemas morales, la revisión de los periodos de prácticas de los estudiantes y las situaciones a las que se enfrentaron; el promover el razonamiento moral son algunas alternativas que pueden ser útiles para lograr este segundo componente.

El tercer elemento propuesto por Bolívar propicia que el futuro profesor, ante la complejidad de su labor, sepa desplegar su compromiso moral y su sentido de responsabilidad profesional en su labor cotidiana, con los padres de familia, con sus alumnos, con sus colegas, la institución y consigo mismo.

La tercera propuesta que se recupera en este apartado es del doctor Augusto Hortal.

Él plantea la necesidad de considerar 4 principios, provenientes de la bioética, como el precedente exitoso a integrar en todas y cada una de las profesiones. Éstos son:

- Principio de beneficencia: Consiste en hacer bien el propio oficio con el objeto de proporcionar los bienes y servicios que cada profesión se esfuerza por realizar.
- Principio de autonomía: En las relaciones profesionales, el usuario o cliente es persona sujeta a derechos. Su opinión, convicciones y derechos merecen ser respetados y hay que informarle de cualquier actuación profesional que le afecte, así como contar con su consentimiento.
- Principio de justicia: Significa cumplir con las obligaciones implícitas o explícitamente dentro del marco institucional público o privado. Asimismo se debe tomar en consideración el contexto social y las obligaciones que se derivan cuando se establecen prioridades y asignan recursos.
- Principio de no maleficencia: Éste se encuentra implícito en los tres anteriores y plantea el no hacer daño. Es decir, no hacer mal el propio oficio profesional, no perjudicar ni hacer mal a otros, no manipularles ni ejercer violencia sobre ellos, no violar sus derechos ni ignorarles como personas; no cometer injusticias privándoles de lo que se les debe o les corresponde (Hortal, 2002).

Una cuarta propuesta es la de Cobo (citado por Hirsch Adler, 2004) quien sugiere que la enseñanza aprendizaje de la ética profesional en la universidad requiere involucrar a todos los profesores, tanto con respecto a las materias que imparten como dando ejemplo de valores y actitudes profesionales. Para él, la materia de ética profesional -que debería ser obligatoria en todas las carreras impartidas por las universidades- han de constar de 4 bloques generales:

- El primer bloque tiene como propósito la comprensión de la importancia social y antropológica de la ética en la vida profesional, considerando que esta ética se basa en la realidad de cada profesión. Y hacer énfasis en que el ejercitar la profesión con ética conlleva a vivir con sentido y a sentirse realizado profesionalmente.
- El segundo bloque trata sobre la “profesionalización universitaria de la Ética”, teniendo como contenidos: la persona como sujeto moral, condicionantes socioculturales y personales del sistema de principios/valores, actitudes (inclinaciones o predisposiciones a actuar), libertad en las decisiones, fenómenos de conciencia moral que preceden, acompañan y subsiguen a las decisiones y a la responsabilidad.

- Un tercer bloque de contenidos de la asignatura lo constituyen los principios/valores de la ética de las profesiones.
- En el cuarto bloque, se trabaja la ética profesional concreta. Para ello el autor sugiere tres caminos didácticos: Primero, apoyar la presentación de todos los temas con ejemplos de esta ética profesional. Segundo, utilizar métodos de solución de problemas y técnicas de estudio de casos profesionales éticamente dilemáticos, tomados del ejercicio profesional, y tercero, leer los artículos del código ético correspondiente, analizando los principios de la ética de las profesiones que se presentan en cada uno de ellos. (citado por Hirsch Adler, 2003).
- La quinta propuesta que se recupera para entender la competencia ética pertenece a la filósofa mexicana Teresa Yurén. Ella hace un planteamiento sobre lo que tiene que ser la docencia desde el punto de vista ético, así como señala cuál debiera de ser el “perfil de egreso” de un docente. Finalmente señala cuatro valores que ella considera esenciales y que pueden ser recuperados como los valores básicos en la ética profesional de un docente.

Yurén (2005) señala que sólo la docencia que es praxis (que es acción consciente y transformadora) hace posible la educación conforme a valores. A este respecto dice que la docencia es praxis:

Como praxis, la docencia entraña siempre a toma de conciencia (pues los fines sólo existen como productos de la conciencia) e involucra un ingrediente teórico: el conocimiento de lo que se quiere lograr, de las condiciones de las que se parte para realizar la transformación deseada y de los medios para hacerlo. Pero también y sobre todo, es una actividad que irrumpe en la realidad para transformarla objetivamente (p. 297).

De esta forma, se recuperan dos elementos que Yurén considera fundamentales para el docente: la conciencia de lo que busca y el conocimiento de cómo hacerlo.

Respecto a lo que podría ser el perfil de egreso, esta autora plantea lo siguiente:

La docencia ejercida como praxis y un modelo pedagógico que se orienta a que el educando reconstruya la cultura en el aula constituyen las condiciones fundamentales de la educación valoral porque favorecen que el educando: textualice su contexto, diga su palabra, convierta su deseo en pregunta, encuentre en el respeto al otro los límites de su libertad cotidiana, re-descubra el vasto horizonte de las necesidades necesarias y la heterogeneidad y riqueza

de las necesidades preferenciales, así como las peculiares formas que adquieren los derechos, elabore el significado y el sentido del mundo social, de la condición y de la dignidad humanas, halle el placer radical, existencial, de descentrarse e implicarse, y emprenda el fatigoso y fascinante camino de formarse como sujeto ético impregnando su mundo de valor. (2005, p. 302).

En este segundo apartado, Yurén recupera algunos aspectos importantes para el quehacer educativo. Entre ellos se encuentra el que el sujeto sea capaz de pronunciar su palabra, que sea un oyente y un hablante competente, es decir, recuperar la importancia de la comunicación. También menciona el respeto al “otro”, a la dignidad humana y a la libertad de los mismos. Y la conciencia y deseo de seguir siendo sujeto ético, comprometido consigo mismo en esta labor.

En cuanto a los valores que pueden comprender la competencia ética, para Yurén, el valor principal es la dignidad humana. Y muy relacionados con ella se encuentran otros cuatro: el respeto, el amor, la justicia y la democracia.

La dignidad la define como aquella característica esencial de todo individuo que consiste en ser una persona, lo cual no significa ya solamente ser un fin en sí o centro ético autónomo, como pensaba Kant. Antes bien, implica ser titular de derechos humanos, de libertades políticas, de derechos civiles y también de las humanas pretensiones de concretar la dignidad del hombre en la esfera económica de las actividades productivas.

Yurén plantea que tanto la dignidad moral (entendida como la exigencia de ser reconocido por los otros como fin y no como medio), la dignidad jurídica (o igualdad ante la ley) y la dignidad política (consistente en el conjunto de derechos – libertades reconocidos) resultan insuficientes para dar cuenta de la dignidad humana. Por eso es necesario hacer énfasis en la dignidad social (o la exigencia de que la esfera de las actividades productivas y de las relaciones sociales en general la persona pueda desarrollarse efectivamente en calidad de fin y no de medio) y en la dignidad cultural (consistente en la exigencia de ser conscientemente un miembro del género humano, de crecer culturalmente, de desarrollar las capacidades para determinar y ejercer sus derechos, para impregnar de valor a las instituciones y a la vida cotidiana y para transformar el mundo y transformarse a sí mismos).

Y como valores relacionados a esta dignidad humana se encuentran:

- El respeto, entendido como la conjunción de dos formas de reconocimiento: el reconocimiento del otro como persona total, como particular y el reconocimiento en el otro de la totalidad humana.
- El amor, propuesto por los griegos como “eros”. Un amor entendido como principio dialéctico, de movimiento, de vida. No es un sentimiento, sino el

movimiento de despliegue de las fuerzas humanas, el movimiento de constitución del sujeto que es, necesariamente, objetivación. Es el movimiento que realiza el particular descentrado para dar sentido a su vida y a la historia; el movimiento que conjuga la “comunidad” y la “esperanza”.

- La justicia, conceptualizada como el dar a cada cual según sus necesidades. Está basada en la doble condición de igualdad y de proporción.
- La democracia, con el conjunto de reglas técnicas para alcanzar los fines, y el fin más alto es la cultura... la dignidad humana. Su funcionamiento se basa en el derecho de reivindicar todo interés particular, pero a condición de que sea un común denominador sobre el que se pueda construir el derecho general de la comunidad.

Esta propuesta de los valores propios de una competencia ética planteados por Yurén se puede aplicar al análisis de la práctica docente cotidiana; por ejemplo, para conocer el respeto del profesor, es posible observar la forma de dirigirse a sus estudiantes (si es de forma cortés, si amenaza o ridiculiza, la manera que tiene de corregir las faltas de disciplina o el no trabajo en el aula). También puede ser analizado si se revisa si para él o ella sus estudiantes son sólo un número más de la lista o si los conoce por sus nombres, entre otros ejemplos.

El amor planteado por Yurén puede percibirse al revisar desde el tipo de planeación de las clases que realiza (si es improvisada, repetitiva o innovadora). También por medio de la intencionalidad que tengan sus sesiones de clase (si busca cubrir sólo el tiempo o el programa, si se plantea que sus alumnos comprendan, que analicen, que haya discusión o si se propone inducir la acción). Puede ser observado también en el reconocimiento o no de los logros de los estudiantes, así como en su posible preocupación por la comprensión de sus alumnos.

La justicia se puede apreciar en al menos tres aspectos concretos: las explicaciones, las evaluaciones y el interés que pueda tener en las necesidades de sus alumnos. Como se entiende que la justicia es dar a cada cual según sus necesidades, el profesor justo entenderá que no puede evaluar ni explicar a todos de forma general, igual, pues las diferencias y necesidades de sus alumnos lo llevarán en muchas ocasiones a particularizar y a revisar cada uno de estos casos.

Finalmente, se puede percibir si la democracia es uno de los valores que practica el docente cuando se analiza la toma de decisiones que se da en el aula: si ésta es autoritaria, si se permite que participen los alumnos con sus ideas, si se les alienta a que reflexionen sobre ellas. También esta democracia puede ser palpable en aulas donde se permite que los alumnos expresen críticas o que disientan, donde se fomente la criticidad, o si sólo la palabra del profesor es la que tiene validez y se considera como la verdad absoluta.

1.11. Estado actual de las investigaciones sobre el fomento de la ética

Se concluye esta categoría con la tabla número dos que integra algunas de las investigaciones más recientes que se han realizado sobre cómo favorecer la ética en base a propuestas y estrategias didácticas. Ella recupera las distintas construcciones que se han implementado en aulas de diversas partes del mundo para fomentar la existencia de sujetos éticos a través de planteamientos sustentados en enfoques teóricos variados.

Tabla n° 2: Estado del conocimiento sobre propuestas y estrategias didácticas para fomentar la ética

Nombre del estudio	Autores	Año	País	Contribuciones.
Art. “Sistematización de un proyecto de educación en valores”	Sara Redondo Duarte y Enrique Navarro Ascencio	2007	España	Analiza los resultados del proyecto “Otro mundo es posible, otro mundo es necesario” sobre la educación en valores.
T.D. “Being ethical: how process drama assists pre-service drama teachers to reflect on professional ethics”	Sharon Hogan	2008	Australia	Analiza las experiencias de pre-servicio de profesores de drama y considera como el proceso dramático puede ayudarlo a reflexionar sobre aspectos clave de la ética profesional
T.D. “Educación Ética Cívica y TICS en secundaria”	Gonzalo Trespaderne Arnáiz	2010	España	Proporciona orientaciones didácticas sobre distintos recursos que sirven para desarrollar la educación ético-cívica haciendo uso de las TIC en secundaria. Incluye 3 aplicaciones informáticas.
Art. “Can ethics be learned?”	Lyse Langlois, Claire Lapointe	2010	Canadá	Propone un programa de Toma de Decisiones Éticas como parte de las competencias en líderes educativos.
Art. “The effects of ethics course on the ethical judgment-making ability of Malaysian accounting students	Maisarah Mohamed Saat, Stacey Porter, Gordon Woodbine. <i>tabla 2</i>	2010	Malasia	Evalúa la efectividad de los cursos de ética y su impacto en la habilidad de realizar juicios morales.
Art: “Enseñar inglés general básico a partir de textos de José Martí traducidos a ese idioma”	Blanca Rosa Pérez Obregón; Jorge Luis Vega Ramírez, Manuel Rodríguez Gómez	2011	Puerto Rico	Se les enseña el inglés general básico como estrategia para educar en la ética martiana (de José Martí) a través de texto traducidos en ese idioma.

Tabla nº 2: Estado del conocimiento sobre propuestas y estrategias didácticas para fomentar la ética

Nombre del estudio	Autores	Año	País	Contribuciones.
T.D. “Ética i valors en la formació docent”	Francesc Imbernón Muñoz	2011		Plantea el desarrollo de las competencias éticas en la formación para que se asuman al interior de su identidad docente para aprender en el aula a desarrollar una práctica de ciudadanía activa.
Art. “La educación a través de los valores socioambientales en la enseñanza la geografía en el sexto año de primaria en Río de Janeiro”	Livia Iglesias de Andrale, Augusto César Pinheiro	2011	Brasil	Crea una relación simbiótica entre la educación geográfica y las acciones sostenibles, preparando para el pleno ejercicio de la ciudadanía a través de la relación de afecto, solidaridad y responsabilidad.
Art. “Mentoring novice teachers in Japanese school”	Tadashi Asada	2012	Japón	Señala el trabajo de tutoría en la formación docente y cómo impacta la cultura japonesa. Recupera aspectos como el diálogo, el conocimiento práctico y la colaboración.
Art. “Educate in values through a school book club: a case study”	Carmen Álvarez, Raquel Gutiérrez	2012	España	Se analizan los clubs de lecturas para promover la educación en valores y la ciudadanía.

2. LAS ACTITUDES

Las actitudes han sido consideradas un concepto central en la teoría psicológica, y más específicamente, en la psicología social. Pero su influencia no queda reducida a estos campos, encontrándose presente de manera muy especial en todo el ámbito educativo.

La complejidad de este constructo ha provocado que se le aborde desde muy diversas perspectivas, lo que ha producido gran cantidad de definiciones al respecto. Todavía es vigente una conceptualización, -ya clásica- elaborada por Allport (citada por Pérez Ferra, Quijano & Pérez García) que entiende la actitud como “un estado mental y neural de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona” (p. 28).

Por otra parte, Ajzen (2005) define las actitudes como: “construcciones latentes e hipotéticas que se manifiestan a sí mismas en una amplia variedad de respuestas observables. Estas respuestas son de naturaleza evaluativa y se dirigen a un objeto u objetivo determinado –una persona, institución, política o evento” (p. 6). Este autor recuerda la existencia de un modelo jerárquico que incluye la cognición, el afecto y la conducta como factores de primer orden, y la actitud como el único factor de segundo orden. En este modelo los tres componentes se definen de forma independiente y, sin embargo, éstos comprenden con un alto nivel de abstracción el constructo de actitud; además, cada uno de estos componentes está conformado por repuestas verbales y no verbales y cada uno de ellos se integra por gran cantidad de tendencias de respuesta específica. Por lo tanto, las actitudes siempre se infieren atendiendo a las respuestas específicas hacia el objeto actitudinal. Se pueden clasificar dichas respuestas en categorías más amplias y en diferentes etiquetas para asignar y, aún se tratará de la misma disposición evaluativa llamada actitud.

De estas definiciones –y de otras más- se encuentran una serie de aspectos fundamentales comunes que permiten diferenciar a las actitudes de otro tipo de constructos. Para ello se recupera el resumen que Castro de Bustamante (2004) presenta con 10 de estos elementos:

- Las actitudes son adquiridas: Toda persona llega a determinada situación con un historial de interacciones aprendidas en situaciones previas. Así, las actitudes pueden ser consideradas como expresiones comportamentales adquiridas mediante la experiencia de la vida individual o social.
- Implican una alta carga afectiva y emocional que refleja los deseos, voluntad y sentimientos. Hacen referencia a sentimientos que se reflejan en la manera de actuar, destacando las experiencias subjetivas que los determinan. Constituyen mediadores entre los estados internos de las personas y los aspectos externos del ambiente.
- Tienen una naturaleza evaluativa, considerándolas juicios o valoraciones.

Van, por lo tanto, más allá de la mera descripción del objeto e implican respuestas de aceptación o rechazo hacia el mismo.

- Representan respuestas de carácter electivo ante determinados valores que se reconocen, juzgan y aceptan o rechazan. Las actitudes apuntan hacia algo o alguien, a quien evalúan.
- Son estructuras de dimensión múltiple, pues incluyen un amplio espectro de respuestas de índole afectivo, cognitivo y conductual.
- Siendo las actitudes experiencias subjetivas (internas) no pueden ser analizadas directamente, sino a través de sus respuestas observables.
- La significación social de las actitudes puede ser determinada en los planos individual, interpersonal y social. Las actitudes se expresan por medio de lenguajes cargados de elementos evaluativos, como un acto social que tiene significado en un momento y contexto determinado.
- Constituyen aprendizajes estables, y dado que son aprendidas, son susceptibles de ser fomentadas, reorientadas e incluso cambiadas; en una palabra, enseñadas.
- Están íntimamente ligadas a la conducta, pero no son la conducta misma; evidencian una tendencia a la acción, es decir, poseen un carácter preconductual.
- Se diferencia, a través de estos elementos, de otro tipo de elementos cercanos a ella, como son los valores, los instintos entre otros. Así, las actitudes se diferencian de los valores en que los primeros se ciñen a objetos, personas o situaciones específicas, mientras que los segundos trascienden estos objetos o situaciones. Respecto a los instintos, éstos son innatos, mientras que las actitudes son adquiridas y no se determinan en un solo acto.

Atendiendo a estos elementos y a las definiciones presentadas previamente, se entiende la importancia de las actitudes en la vida cotidiana del ser humano. Es a través de ellas que el ser humano organiza su percepción del mundo y las respuestas que ha de tener para él. Interrelaciona pensamientos, sentimientos y acciones que le permiten organizar y determinar sus relaciones con los diversos elementos de su medio ambiente.

Son tres los componentes básicos de las actitudes: el cognitivo, el afectivo y el precomportamental o conativo:

- **Componente cognitivo:** Son las ideas acerca del objeto de la actitud. Incluye el dominio de los hechos, opiniones, creencias, pensamientos, conocimientos y expectativas (especialmente de carácter evaluativo).
- **Componente afectivo:** Se expresa en sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian (física y/o emocionalmente) ante el objeto de la actitud. Puede manifestarse como una aceptación o un estado agradable de ánimo (por ejemplo feliz, atraído), como rechazo o un estado desagradable (tales como con coraje o ansiedad) o indiferente.
- **Componente precomportamental:** Este se refiere a una predisposición a actuar. Muestra las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud.
- Sin embargo, el hecho de que las actitudes tengan tres componentes no significa que pierda su característica de variable unitaria. Pues la actitud es una condición interna de carácter evaluativo y sus componentes son expresiones de la misma. (En un apartado posterior se profundizará sobre cada uno de estos componentes de las actitudes).

En gran cantidad de ocasiones estos tres elementos son coherentes entre sí. Es decir, que si hay ideas positivas hacia el objeto en cuestión, es probable que también tenga sentimientos agradables y que la acción tienda a un acercamiento o una aceptación del mismo. Sin embargo, hay ocasiones en que se da una disonancia o una diferencia entre el componente cognitivo (con conceptos de que no es adecuado el objeto) pero en el área afectiva hay sentimientos de atracción y deseo de cercanía. En estos casos puede variar el componente precomportamental, siendo favorecido el aspecto cognitivo (que en este caso es de rechazo) o el afectivo (que pugna por el acercamiento). Sin embargo, se ha considerado que el aspecto emocional llega a tener una influencia más fuerte en la mayoría de los individuos, lo que puede hacer que se incline la balanza a lo que los sentimientos pretenden.

Un elemento más a considerar dentro de este análisis de las actitudes es la función que cumplen en la psique humana. Siguiendo a Pérez Ferra, Quijano y Pérez García (2005), las actitudes ayudan a comprender el mundo que rodea a las personas, organizando y simplificando su relación con el medio que les circunda; protegen la autoestima de la persona, facilitan el ajuste a un mundo complejo, haciendo más probable que determinados modos de actuación aumenten al máximo sus recompensas procedentes del medio ambiente y permitan expresar sus valores fundamentales.

Asimismo, Ferra, Quijano y Pérez García (2005) delimitan las funciones de las actitudes:

- Instrumental, ajustadora-utilitaria: Ésta busca maximizar las recompensas en el medio ambiente externo y minimizar los riesgos.
- Ego-defensiva: son las que permiten al individuo protegerse del reconocimiento de verdades básicas desagradables sobre sí mismo.
- Valor-expresiva: se centra en los valores básicos que más aprecia la persona y proporciona placer al sujeto porque sus actitudes revelan estos valores que él aprecia.
- Función de conocimiento: se basa en la necesidad del individuo de dar estructura a su universo, de comprenderlo, de predecir los acontecimientos, etc. (p. 33).

De esta manera se entiende la importancia que juegan las actitudes en la vida psíquica de la persona, en sus relaciones con los otros y el medio ambiente, y también en su percepción y relación consigo mismo.

2.1. El componente cognitivo de la actitud

Como se señaló en el apartado anterior, este componente cognitivo de las actitudes incluye en sí mismo el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, conocimientos y expectativas (especialmente de carácter evaluativo) acerca del objeto de la actitud. Es decir, ubica las respuestas perceptuales y las declaraciones verbales de las creencias del objeto a evaluar.

Resulta interesante reconocer los elementos del ámbito del pensamiento que incluyen este componente. Como se señalaba, integra en sí las creencias, las categorías, esquemas y prototipos. Pero este componente cognitivo no es el más amplio respecto a este ámbito del pensamiento. Según Bolívar (citado por Castro de Bustamente, 2004), existen las actitudes, que son componentes de los valores, quienes se encontrarían en la parte más alta de la pirámide cognitiva. Enseguida estarían las actitudes, seguidas por las creencias y finalmente por las categorías, esquemas y prototipos. Esta relación se representa en la figura número dos.

De acuerdo a este planteamiento, en la parte superior de la pirámide se encuentra el elemento más incluyente, que serían los valores. Estos se conceptualizan como los marcos preferenciales de orientación social. Enseguida se ubican las actitudes, entendidas desde el aspecto cognitivo como el conjunto de creencias que configuran tendencias básicas.



Ilustración 3: Pirámide cognitiva de Bolívar (recuperado de Castro de Bustamente, 2004).

Un tercer elemento –que se encontraría incluido ya en los valores y en las actitudes– está conformado por las creencias. Estos son los principios de representación y categorización. Y finalmente, constituyendo la base de esta pirámide cognitiva, se encuentran las categorías, los esquemas y prototipos, cuya tarea es realizar los procesos básicos de construcción del conocimiento.

Siguiendo con esta pirámide, parecería entonces que, al ocupar los valores el lugar más alto y abstracto en la estructura cognitiva, las actitudes –y en especial el componente cognitivo– son dependientes de los valores o representan un componente de ellos.

Y la base de las actitudes se ubicaría en las creencias, -que integraría a las categorías, esquemas y prototipos-. Las creencias son categorías que asumen toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto. En ellas quedarían englobados conceptos como idea, opinión, información, estereotipo y todo aquello que esté relacionado con el ámbito del conocimiento. Las creencias serían concebidas como el convencimiento del sujeto, a partir de la información poseída, de que realizada una conducta dada obtendría resultados, positivos o negativos, para él. (Pérez Ferra, Quijano y Pérez García, 2005).

Un elemento más a considerar dentro del elemento cognitivo de las actitudes es el lenguaje. Pues es a través de él que el sujeto puede estructurar sus ideas, las categorías, los esquemas. Y también es a través de él que puede realizar declaraciones sobre sus creencias.

Felicity Haynes (2002) recupera la frase “volar con la red del lenguaje” (p. 229). En ella ubicaba la ambigüedad de las posibilidades, y a la vez de las limitaciones que el lenguaje le proporciona al ser humano. Así, las ideas, acciones y prácticas dependen de esta red del lenguaje, volando a grandes alturas debido a la riqueza que encierra, a

todo lo que le permite indagar, conocer, recuperar. Pero es una red. En este caso permite volar, pero también la sujeta para que se puedan comprender. Así, parafraseando a esta autora, “los límites de nuestro lenguaje siguen siendo los límites del mundo” (p. 229).

El lenguaje es la herramienta por excelencia del pensamiento humano. Con los logros obtenidos a través de él la humanidad ha podido construir su mundo, su realidad objetiva y subjetiva.

Son muchas las posibilidades que brinda el lenguaje. Pero en este caso se recupera el que, es a través de él, que se pueden realizar representaciones mentales de los distintos objetos y expresarlos a los demás. Esta es la base para la construcción de las ideas, de los conceptos y de las creencias, que integran el elemento cognitivo de las actitudes.

Pero también hay otras riquezas que proporciona el lenguaje: permite el diálogo con los otros para compartir ideas y reconstruir conceptos. Ayuda a asumir el rol que los otros tienen y de esta manera permite el desarrollo de la empatía y del juicio moral. Permite elaborar conscientemente conflictos de acción moral, entre otras posibilidades. Así, ayuda a construir el ámbito cognitivo del sujeto, pero también incide en otros campos -como el afectivo y el comportamental- dentro de las actitudes, para que el sujeto pueda realizar evaluaciones que le permitan actuar de la manera más adecuada dentro de su medio ambiente.

2.2. El componente afectivo de la actitud

Se puede iniciar la reflexión sobre este apartado señalando que la percepción sobre las emociones ha ido modificándose a lo largo de la historia. Actualmente ya no se considera a las emociones como algo que le sucede al ser humano y frente a lo cual se es un receptor pasivo, para ahora concederles una mayor importancia y reconocer su complejidad en su relación con las acciones.

Esta complejidad se manifiesta en que las emociones no son una clase unitaria, sino un grupo muy heterogéneo en el que se incluyen estados mentales muy distintos. De tal forma, pensar en emociones puede hacer que se mencionen algunas como el miedo, enojo, furia, indignación, alegría, compasión, remordimiento, amor, vergüenza, arrepentimiento, ansiedad, resentimiento, odio, admiración, orgullo, culpa y gratitud, por citar algunas.

Pero dentro de ellas se pueden percibir diferencias importantes, según lo señala Olbeth Hansberg (1996), que permiten percibir que, aunque son emociones, la diversidad es un factor importante entre ellas. Es evidencia de ello que algunas emociones están más ligadas a sensaciones o cambios fisiológicos, mientras que para otras este factor no es tan importante. En algunos casos están más relacionadas con estados cognoscitivos, otras se identifican más con los deseos. Unas tienen expresiones conductuales más o menos distintivas o típicas, en otras la variedad de expresiones conductuales es enorme. Algunas son más racionales que otras y más

susceptibles de modificación mediante cambios en las creencias, mientras que otras parecen estar fuera del control racional. En ciertos casos tienen conexiones más o menos claras con las acciones intencionales de tal manera que pueden funcionar como razones para actuar, en otras estas conexiones no son tan claras.

También la percepción sobre el posible significado de las emociones en el campo de la ética ha sido modificada a lo largo de la historia. Así, se encuentra cómo ha transcurrido por tres grandes momentos: En el primero se encuentra el planteamiento aristotélico de que las emociones eran parte constitutiva de las virtudes y de los vicios. En el segundo se ubica en el sentido cartesiano de “pasiones”, que hacía referencia a un funcionamiento menor de la capacidad de pensamiento. Y en la actualidad, basado en una teoría moral que lo plantea como tipos específicos de “emociones morales” –tales como la simpatía, la compasión, el amor y la preocupación por los otros- las cuales generalmente conducen a la conducta y a la reflexión moral. (Maxwell, 2005).

Es interesante percibir este cambio en la percepción moral de las emociones. Éstas son un elemento importante dentro de las actitudes -uno básico-, y a la vez se le reconoce un papel fundamental en el aprendizaje y desarrollo moral de los sujetos. De esta forma, aunque sigue siendo validado el papel del razonamiento (principalmente en etapas posteriores de la vida), es la capacidad afectiva, las emociones, las que introducen a las personas en la vida moral desde pequeños.

Así lo señala Kitwood (1996) cuando afirma:

Adquirimos nuestras percepciones morales más básicas, no como pequeños filósofos morales, sino como seres sintientes que aún no son capaces de una comunicación indirecta y simbólica. La moralidad de una persona madura e íntegra no proviene de los libros de texto o de la instrucción, sino de la experiencia vivida y sentida de una relación de cuidado, apoyo, respeto, amor, odio, miedo, rechazo, etc. Más tarde, reflexionamos sobre esta relación y la incorporamos a nuestra visión personal del mundo (pág. 60).

La empatía es una emoción que se convierte en ejemplo del inicio de las relaciones interpersonales y la expresión con el medio, constituyéndose en la puerta para iniciar el camino hacia la moralidad. El primer momento para desarrollarla es el conocido como “el llanto reactivo del recién nacido”, el cual consiste en que los bebés –de tan solo un día de nacidos- reaccionan con llanto cuando escuchan llorar también a otros bebés. Las conclusiones a las que han llegado los diversos estudiosos es que este llanto reactivo “no es una simple reacción vocal imitativa: tiene un componente afectivo y es más bien enérgico e intenso, y no se puede distinguir del llanto espontáneo de un bebé con molestias reales”. (Hoffman, 2002, pág. 64).

De esta forma se observa cómo la empatía -definida como una reacción afectiva vicaria ante otra persona- se empieza a desarrollar desde los primeros días de vida.

Y cómo es a través de ella que el sujeto puede abandonar su perspectiva egoísta para pensar en el otro y en sus sentimientos.

También se reconoce como los sentimientos –en este caso la empatía, donde se siente lo que otro siente- es parte básica de las actitudes y también del desarrollo moral de los sujetos.

Otras emociones que se han vinculado con el ámbito moral, -además de la empatía- son la indignación, la vergüenza y la culpa.

La indignación es aquella emoción que se siente cuando se violan las exigencias de bienestar de otro ser humano, de satisfacción de sus necesidades básicas y de respeto a sus derechos fundamentales. Se siente cuando se cree que ha sido transgredida alguna exigencia moral.

Por su parte, la vergüenza y la culpa son emociones de auto-evaluación. La persona que siente vergüenza se siente expuesta a la mirada de los otros, se ve a sí misma como un objeto de observación y se juzga negativamente. Mientras que la culpa, al igual que la vergüenza, implica auto-censura: la persona que se siente culpable podría pensar que ha hecho algo prohibido, que ha transgredido una norma o que ha dejado de hacer algo que era obligatorio.

¿Qué otras funciones tienen las emociones en la conformación de actitudes éticas? De acuerdo con Hansberg (1996) y Puig Rovira (1996), algunas de ellas son las siguientes:

- El tener una emoción tal como la compasión o la simpatía puede frecuentemente ayudar a darse cuenta de que una situación determinada tiene un “ángulo” moral o es moralmente conflictiva. Por ejemplo, puede permitir percatarse de las necesidades de otra persona y de las acciones que sería necesario emprender en determinadas circunstancias. O puede también servir para reconocer cuando alguien esté siendo objeto de una injusticia.
- Las emociones permiten el desarrollo del juicio moral: De esta forma, si un sujeto no ha logrado tener una capacidad empática, si no es posible que asuma de manera ideal un rol, entonces difícilmente podrá ser capaz de realizar juicios morales adecuados.
- Otras emociones, tales como el dolor, la culpa, la indignación o la humillación son el detonante para realizar los primeros juicios intuitivos sobre los hechos que nos suceden o que le acontecen al otro. Son estos sentimientos la base de los procesos de comprensión.
- Otros sentimientos, como el amor, la benevolencia, -junto con valores como la justicia y la equidad- son útiles y necesarios cuando se intenta resolver los conflictos morales.

- Finalmente, también los sentimientos tienen participación en la acción moral y en la autorregulación del sujeto. La búsqueda de mantener una buena imagen personal y de evitar el rechazo de los otros se vincula con emociones como la culpa y la vergüenza, que se convierten en motores que pueden inducir distintos tipos de acciones.

De esta forma, además de mostrar las funciones de las emociones morales, también es posible reconocer la interrelación entre los sentimientos, los pensamientos y las acciones. Así, se muestra cómo el contar con determinados sentimientos posibilita al sujeto a realizar juicios morales más adecuados. Y también que el contar con ciertos sentimientos puede guiar a las acciones a direcciones específicas.

Un comentario más a este apartado de las emociones: Los espacios donde se fomenta la formación del sujeto –tales como el hogar o la escuela- son áreas que pueden servir para desarrollar algunas emociones morales de los sujetos, para favorecer su capacidad de empatizar con las emociones de los otros, logrando de esta manera actitudes más morales hacia los demás y hacia su contexto.

Algunas sugerencias concretas que hace Hoffman (2002) para incidir favorablemente en las emociones de los discentes se concretan en:

- Permitir al niño experimentar diversas emociones en lugar de protegerlo de ellas (como flor de invernadero). Esto ampliará su sensibilidad empática al tener la posibilidad de poder empatizar con una emoción que ya ha experimentado directamente a través de la asociación directa, la asociación mediada y la posición en el lugar del otro.
- Dar mucho afecto al menor ayudaría a que estuviese satisfecho de sí, lo que a su vez contribuiría a abrirle a las necesidades ajenas y evitar que se ensimisme y tuviese carencias afectivas.
- Poner al menor bajo la influencia de modelos que actúen prosocialmente ayuda a que se comporte de igual manera. Y si el niño es pequeño, es importante que el modelo prosocial exprese claramente de vez en cuando sus sentimientos empáticos y simpatéticos y diga, por ejemplo, a qué atribuye la aflicción de la víctima.
- En casos de que un niño dañe a otro, son útiles las técnicas de disciplina que le hagan fijarse en el dolor o lesión de la víctima y le animen a ponerse en su lugar (inducción) para concientizarle de los sentimientos ajenos y aumentar su potencial empático.
- Una propuesta más es el trabajo con historias. En éstas el docente puede introducir guiones que le proporcionen al niño indirectamente experiencias

afectivas que le falten (por ejemplo en los casos de los niños sobreprotegidos). Esto le ayuda a desarrollar directamente su sensibilidad empática y además a ampliar la gama de la experiencia empática. (pág. 242- 243).

2.3. El componente conductual de la actitud

Este elemento de las actitudes es el que presenta una predisposición a actuar. Se integra por acciones abiertas, así como por declaraciones verbales respecto al comportamiento.

Existe una tipología que integra a las actitudes en referencia a los aspectos éticos es la elaborada por Hodgkinson (recuperada por Leonard, 2007) en la que usa la figura de una cebolla para ilustrarla. A continuación se muestra la figura tres que integra estos elementos cual si fueran aros de la misma

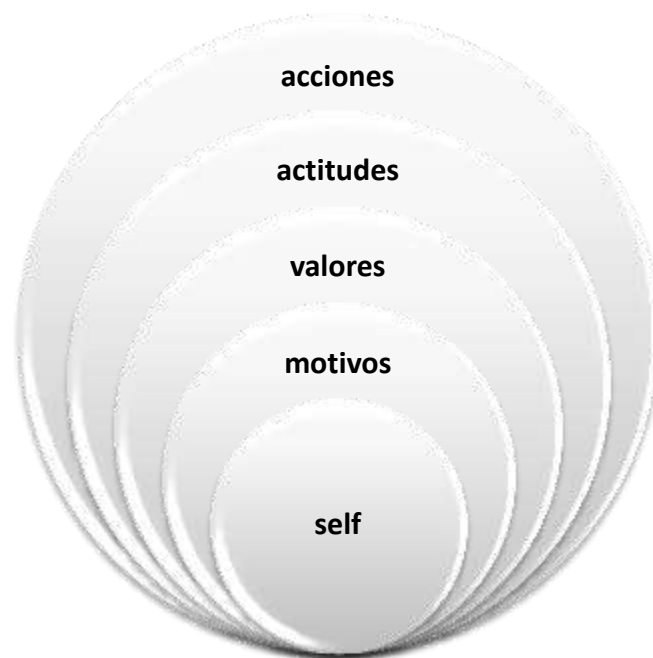


Ilustración 4: Tipología de Hodgkinson (recuperado de Leonard, 2007).

Los tres aros exteriores son los más significativos para esta discusión. En el primer aro más externo, las acciones, representan los actos observables y el discurso que emplea el individuo. En el segundo anillo, las actitudes, son definidas como una predisposición para actuar de forma específica como el resultado de valores. Y moviéndose más al centro, el tercer anillo, los valores, pueden ser definidos como los conceptos de lo que es deseable basados en una fuerza motivadora.

Siguiendo en este orden de ideas, el interés por poder predecir la conducta a partir de las actitudes ha sido un motor que ha llevado a los estudiosos de la psicología a investigar más sobre este tema.

Hay tres elementos que es necesario considerar para poder pensar en el vínculo conducta - actitudes:

El primero se refiere al conocido “principio de compatibilidad”, el cual señala que el

valor de predictividad de las actitudes con relación a la conducta, depende de la correspondencia entre las medidas de ellas, es decir, que ambas coincidan en los elementos que se seleccionan para su consideración.

Un segundo elemento hace referencia a cuatro elementos imprescindibles que deben ser considerados para ver esta posible predictividad: la conducta, el objeto hacia el cual está dirigida, la situación en la que se va a realizar y el momento temporal en el que se va a producir la conducta.

El tercer elemento se centra en lo que se conoce como “especificidad situacional”. Esta se concreta en cinco niveles en los que puede ubicarse una conducta. Estos niveles son: I-Global; II- El conglomerado; III- La especificidad de conducta; IV- La especificidad de la conducta y situación o momento temporal y V- La especificidad de conducta y situación y momento temporal. De esta manera, es necesario determinar a qué nivel se quiere predecir la conducta para hacer la medición de la actitud coherente al mismo. Por ejemplo, si se quiere predecir la conducta en un nivel IV (especificidad de conducta y situación o momento temporal) de un estudiante, consistente en la intención de mostrar una conducta agresiva hacia sus compañeros en el salón de clase, entonces la medición de la actitud tiene que estar hecha en el mismo nivel, es decir, en el IV.

Otra condición que tiene que observarse es que, si lo que se busca es establecer la correlación entre la actitud y la conducta futura, entonces la medición de la actitud debe hacerse antes que la de la conducta. También ha de considerarse que la actitud y la conducta que se ponen en relación deben corresponder a los mismos sujetos en dos momentos temporales distintos.

No obstante, a pesar de que puede haber un alto nivel de correlación entre actitud y conducta, existe el reconocimiento que hay otras variables que pueden incidir en estos elementos, variables que se concretan en:

- El que no todas las acciones (conductas) reflejan de manera precisa las actitudes.
- Las conductas están influidas por muchos otros factores, además de las actitudes.
- La conducta está muy relacionada con las intenciones de las personas.
- Las presiones sociales influyen y afectan la ejecución o no de una conducta.
- Las actitudes no predicen, con el mismo grado de exactitud, las conductas de unas personas como las de otras.
- Y los rasgos de personalidad también pueden afectar la conducta o comportamiento. Por ejemplo, personas que dependen mucho de las opiniones de los demás tienden a comportarse según las expectativas de los otros.

Un elemento más que ha centrado el interés es una posible relación dialéctica entre actitudes y conducta. Así, algunos estudiosos se han decidido por la postura que las actitudes preceden a la conducta. Otros consideran que las actitudes y conductas son recíprocas, que la acción refuerza la actitud y viceversa. Y finalmente hay quienes consideran que las actitudes evidenciadas son en sí mismas un tipo de conducta.

Para la postura que pugna porque las actitudes son las predictoras de la conducta, se encuentran varias líneas de investigación que hacen algunos planteamientos, como los siguientes:

- Existe la “potencia de las actitudes”, la que propone que las actitudes surgidas de la experiencia personal en momentos claves imprimen una huella más honda en el actuar. Así, las actitudes más poderosas permiten predecir más acertadamente las conductas. En ellas se observa una consistencia mayor entre lo que se dice y lo que se hace.
- Hay un planteamiento que señala que la influencia de las actitudes sobre la conducta se produce de dos modos: como producto de un proceso espontáneo o como producto de un proceso deliberativo. Se ubica como proceso espontáneo cuando existe una actitud “accesible” o fuerte, pero hay ausencia de una motivación (tal como la presión social o el miedo a cometer un error) y cuando no tiene la posibilidad –o el tiempo- de poner en marcha un proceso deliberativo.
- En la segunda línea, como proceso deliberativo, se encuentra la llamada Teoría de la Acción Razonada de Fishbein & Ajzen (citado por Vega, 2011). Ésta tiene como uno de sus constructos más importantes el de las creencias como antecedentes de las actitudes, pues plantea que la actitud hacia un objeto es el producto de las creencias que la persona tiene hacia el mismo. De igual forma postula que tales creencias contienen elementos de expectativa y elementos de valor, lo que se conoce como la “Probabilidad Subjetiva” y la “Deseabilidad Subjetiva”, respectivamente. En relación con el componente actitudinal, la probabilidad subjetiva (elemento de expectativa) se refiere a la creencia de que la realización de cierta conducta dará lugar a determinadas consecuencias; y la deseabilidad (elemento de valor) está representada por el grado en que la persona califica como positivas o negativas las consecuencias expresadas en la creencia. En el componente normativo, la probabilidad subjetiva (elemento de expectativa) constituye la creencia acerca de la posibilidad de que la conducta resulte o no aceptable para otras personas consideradas significativas; la deseabilidad (elemento de valor) se define como la “motivación para complacer”, que se concreta en la aceptación y/o valoración de la opinión de los otros significativos. Finalmente se realizan una serie de operaciones matemáticas para obtener la correlación entre estos elementos para tener un índice explicativo de la contribución de dicha creencia en la formación de una actitud positiva o negativa.

Por su parte, para la postura que propone que la conducta es determinante de las actitudes, la psicología social le ha ofrecido tres teorías para fundamentarla. Éstas son:

- La Teoría de la Autopresentación: Ella se fundamenta en el hecho de que siempre se trata de ser consistente entre lo que se hace y lo que se piensa. Así, se va adaptando la expresión de las actitudes a la ejecución de las acciones, tomando en consideración además, la opinión de los otros.
- La Teoría de la Disonancia Cognitiva: Ésta sostiene que cuando se actúa en contra de las creencias o ideas, se genera una tensión que se intenta apaciguar mediante la justificación interna de la conducta. Así, la conducta asumida ejerce influencia como guía de nuevas actitudes; esto ocurre sobre todo cuando resulta de un proceso de elección, es decir, cuando no ha existido una obligación externa para realizar dicha conducta.
- La Teoría de la Autopercepción: En ella se asume el principio de que las acciones son autorreveladoras. Es decir, que cuando las actitudes son débiles, entonces se observa la conducta y las circunstancias en las que se desarrolla y en base a ello se infieren las actitudes que se tienen.

Lo que se puede apreciar de estas dos posturas es que existe una relación dialéctica entre actitudes y conducta, en la que se influyen y retroalimentan constantemente, provocando modificaciones en ellas. Sin embargo, y para las finalidades de la presente investigación, se concuerda más con la primera postura, es decir, con la que plantea a las actitudes como predictoras de la conducta.

2.4. La interrelación entre lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual

En Egipto, el dios Ptah, el dios dador de la vida, tenía como sus componentes a Horus, el corazón (la volición-afectiva), y Toth, la lengua (la palabra, la inteligencia, la razón). Ambos son momentos de Ptah.

Enrique Dussel (2007, p 47)

A lo largo de la historia ha existido una tendencia a parcializar y escindir al ser humano, reconociéndolo como integrado por diversos elementos, cada uno de ellos diferente y, en ocasiones, hasta opuestos entre sí. Un ejemplo de ello es la tradición cristiana que pugnaba por la presencia de un “cuerpo” y un “alma”, donde éstos tenían diversos fines y era necesario que en ocasiones se enfrentaran al otro para poder lograr sus objetivos.

Sin embargo, también en la historia ha existido el reconocimiento de la totalidad, del carácter holístico del ser humano. Una muestra de ello son las palabras de Dussel,

donde se hace patente, -a través de la presencia de una deidad egipcia- la integración y funcionamiento de los elementos cognitivos y afectivos para posibilitar la acción, el producir vida.

Las actitudes pueden considerarse entre las más adecuadas ejemplificaciones que permiten reconocer este carácter holístico del ser humano. Pues se constituye de tres elementos –lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual- que integrados entre sí, permiten el carácter evaluador y unitario de las mismas. De esta manera, en las actitudes se reconoce que no existe una división radical entre los dominios del intelecto, el sentimiento y la voluntad. Y que para la formación y desarrollo de uno es necesario la presencia del otro, tal como lo señala Kitwood (1996) desde la psicología social. Al respecto, comenta que “no podemos decir que hemos comprendido un concepto moral a menos que lo conozcamos en nuestra plena capacidad como seres sintientes y lo insertemos en nuestras propias convicciones”. (págs. 98-99).

El reconocimiento de la importancia de estos tres elementos –pensamiento, sentimiento, acción- y de la necesidad de que se encuentren vinculados y retroalimentándose entre sí se ha hecho patente en diversos planteamientos. Uno que guarda una gran similitud es el elaborado por Aristóteles (2006) cuando analizaba a la “virtudes”. Para él, éstas se referían a las acciones y a los sentimientos de los hombres, a su sensibilidad. Pero también se ejemplifican según un principio racional, tal como sería empleado por un hombre prudente. De esta forma, se perciben los tres componentes que propone para la virtud: sensibilidad, reflexividad y aprendizaje. (Thiebaut, 1996).

Siglos después, otro intento por vincular estos tres elementos dentro del ámbito moral queda manifiesto con la obra de Puig Rovira (1996). Para él, la conciencia moral tiene tres procedimientos básicos: el pensamiento, el sentimiento y la actuación morales. En el espacio del pensamiento engloba los conocimientos, -que se refieren al autoconocimiento y al conocimiento de los demás-, además del juicio moral, la comprensión crítica y las disposiciones para la comunicación y el diálogo. Dentro del espacio del sentimiento se refiere a las capacidades emocionales y de sensibilidad. Y en la actuación se centra en la posibilidad de autorregularse del sujeto (p. 190). De esta forma, el parecido de esta propuesta con los tres componentes de las actitudes es admirable.

Así, la importancia de estos tres elementos es clara. Y esto se manifiesta en todos los ámbitos de la vida humana, pero en especial en el de la ética. Aristóteles y Puig Rovira son muestra de ello. Pero también las palabras de Juliana González manifiestan que la ética encierra una complejidad que recupera tanto la cognición como los afectos y la acción. En relación a ello argumenta:

No hay moral sin racionalidad... Pero al mismo tiempo es evidente que la vida ética (la praxis) desborda la pura racionalidad y hace uso de otras facultades, aparte de la que incorpora desde luego la pasión, el deseo y en

especial la imaginación... Es un saber que incorpora otras fuerzas y facultades, además de la razón: intuitivas, emotivas, imaginativas, etc. El mundo de la ética no opera sin la razón, pero tampoco sólo con ella. (González, 1997, p. 35).

2.5. Las actitudes y los profesores

En una investigación realizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, citado por la SEP, 2005), un docente mexicano -representativo de muchos- se expresaba así:

Los maestros somos el último peldaño de la organización, pero sin embargo, somos la base, la parte operativa de la educación. En nosotros está depositada la responsabilidad de formar. En el discurso tenemos voz y voto, pero no somos los que tomamos las decisiones; a veces se hacen encuestas, nos consultan, pero nuestras aportaciones no son tomadas en cuenta. Se negocia para fines diferentes a la misión del maestro. Las dos estructuras (Secretaría/ Sindicato) no piensan en el maestro, que es quien sostiene los pilares de la educación y tenemos que acatar las decisiones. (p. 53).

Son muchas las voces de los profesores que se expresan así. A pesar de que los docentes constituyen el sector que se encarga de las principales labores de la educación, de estar día con día en las aulas con los alumnos, no se sienten escuchados ni considerados en las tomas de decisiones. En muchos casos, se perciben únicamente como los que tienen que aplicar el programa y presentar los contenidos a los discentes. Las palabras de este maestro -y de muchos más- son una manifestación de las actitudes que se han ido formando a lo largo de su experiencia. ¿Por qué son importantes las actitudes de los docentes? Porque, como señala Pérez Ferra, Quijano y Pérez García:

Las actitudes que este profesorado adopte van, consecuentemente, a incidir de manera significativa en la creación de uno u otro modo de desarrollar la actividad escolar. Estas actitudes y valoraciones se perciben por los alumnos en el contacto cotidiano que tiene lugar en la escuela (2005, p. 35).

Así, las actitudes ayudarán a tejer la trama que se vive cotidianamente en los planteles. Las actitudes se perciben en la interacción diaria -a pesar de que no es la intención darlas a conocer de una forma explícita-. Con las actitudes que se tomen se direcciona el quehacer educativo de los docentes y de las mismas instituciones

educativas.

Como señalan estos mismos autores, las actitudes de los profesores se encargan de cumplir con tres funciones básicas y se conforman en dos dimensiones:

La primera de estas funciones es manifestar la posición de los docentes, de su universo personal ante la sociedad. Esto se realiza a través de categorías como son: la comprensión e interpretación de la cultura en la que se halla inmersa la escuela y el mundo laboral, así como sus posibles relaciones; la adaptación del profesorado a la realidad del entorno, aspecto que facilita el consenso y el trabajo en colaboración, entre los agentes sociales; el manifestar la concepción axiológica del profesorado; desarrollar la autoestima del profesorado y, por lo tanto, el nivel de consolidación de sus creencias y la aplicación de las mismas para el desarrollo de una educación de calidad.

Desde esta percepción se percibe cómo las palabras citadas al inicio de este apartado, de un docente mexicano respecto a la manera cómo se perciben y se sienten, expresa una actitud que cumple esta primera función, donde ubica la posición en la que cree se encuentra ante la realidad educativa y ante la sociedad. Otro ejemplo de esta función de las actitudes es la amplia oposición y rechazo que ha encontrado la Reforma Educativa impuesta por el gobierno mexicano en el magisterio del país a lo largo del 2013 (Mendoza Adame, 2014).

Una segunda función que cumplen las actitudes en los maestros es la de la normalización. Mediante ésta el docente tiende a mostrar una predisposición afectiva favorable a todo aquello que le puede evitar conflictos con los demás, situación que favorece el desarrollo y consolidación de la cultura del centro. Es la aceptación de los docentes de aquellos aspectos centrales o ideas claves que conforman la identidad cultural del centro. Una manifestación de ello puede ser el profesor que termina aceptando que la investigación de su propia práctica es importante porque es algo que se le requiere en su escuela, como una exigencia para mejorarse continuamente. El asumir esta actitud le permite continuar trabajando de manera adecuada con sus compañeros, sin entrar en conflictos con ellos por este aspecto.

Una tercera función de las actitudes consiste en la expresión de los valores del profesorado. Es en esta línea donde se inscribe la presente investigación, pues busca conocer la relación entre actitudes y valores de los profesores, alumnos, y personal de una institución formadora de docentes. Esta función es importante porque es en ella donde se ubica la perspectiva axiológica, la que manifiesta el compromiso ético del docente. En ella se centran los pensamientos, sentimientos y acciones tendientes a la relación con el “otro”, con la institución, consigo mismo. Es la que vincula los análisis y evaluaciones que los sujetos realizan con sus valores. Finalmente es la que permite conocer algunos elementos éticos de los maestros y la posibilidad de que éstos se materialicen en acciones concretas posteriormente.

Por otra parte se encuentran las dimensiones que Pérez Ferra, Quijano y Pérez García (2005) ubican para las actitudes de los profesores:

Una primera dimensión tiene un carácter inmanente. Ésta ha de propiciar en el profesor equidad, práctica de valores democráticos, receptividad con sus alumnos, comprensividad, amabilidad, orientación, compromiso ético y equilibrio emocional. En esta primera dimensión se considera que las actitudes pueden ser causa y también efecto del conocimiento.

La segunda dimensión de las actitudes en los docentes es de carácter social. Se refiere a que las disposiciones y creencias de los profesores tienen trascendencia hacia sus alumnos, y por lo tanto, una repercusión inmediata, cuyo soporte es la escuela (2005, p.42).

Estas son las dimensiones que tienen las actitudes en los profesores. Por ellas, y por la importancia que tienen en el actuar cotidiano en las escuelas, es por lo que es necesario realizar procesos de revisión de las mismas. Es básico que los profesores conozcan sus actitudes, que reconozcan la forma como se encuentran pensando y sintiendo acerca de algunos elementos de su práctica educativa y cómo ellas se plasman en su actuar. Pero no sólo se pugna por revisar y cambiar actitudes. También deben modificarse algunas situaciones de la realidad. Pues de nada sirve modificar la percepción si en el día a día se siguen manejando situaciones injustas (como las que señalaba el profesor que se citó al inicio de este apartado).

Ahora bien, si se implementaran procesos de revisión de actitudes en los profesores en servicio, ¿cuál debería de ser el proceso de formación y cambio de actitudes en los estudiantes normalistas? ¿Qué deberían de hacer las instituciones formadoras de docentes respecto a las actitudes que son necesario fomentar en los que van a ser profesores cuando egresen de sus aulas?

Se coincide plenamente con Pérez Ferra Quijano y Pérez García en la crítica que hacen al respecto de la formación de profesores -aunque se refiera a otro contexto, sus argumentos son también pertinentes para la realidad mexicana. Respecto a ello, afirman lo siguiente:

Consideramos que los planes de formación del profesorado no logran en los docentes el desarrollo de predisposiciones para cuestionar y cuestionarse aspectos de la realidad que les rodea y sobre ellos mismos; predisposición a enjuiciar críticamente la información recibida; predisposición para el trabajo en colaboración y para la participación en la vida del centro, si todo ello no se consigue en el proceso educativo, entonces, ¿qué sentido tiene la formación didáctica del profesorado? (p. 40).

En México sucede algo similar. En el Plan de Estudios 1999 para la formación de profesores de secundaria cuenta con un perfil de egreso. En él se encuentran presentes tanto el desarrollo de habilidades intelectuales como el dominio de los propósitos y contenidos de la educación. Asimismo hay un rubro dedicado a las

competencias didácticas indispensables para el ejercicio de su profesión. Y en un apartado se encuentra lo que consideran las competencias relacionadas con la identidad profesional y ética. En ella se ubican seis que se encuentran estrechamente vinculadas con las actitudes. En la tabla tres se recuperan estas seis competencias:

Tabla n° 3: Competencias profesionales del Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria.	
Rubro 4: Identidad Profesional y Ética (SEP, 2000)	
Perfil de egreso. Identidad profesional y ética	
a)	Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
b)	Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
c)	Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
d)	Asume su profesión como una <i>carrera de vida</i> , conoce sus derechos y obligaciones, utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de la cooperación y el diálogo con sus colegas.
e)	Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
f)	Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

2.6. Perfil de egreso, identidad profesional y ética

Se relatan seguidamente algunos considerandos que creemos necesarios en el perfil del profesor de secundaria recién egresado, a saber:

- Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

- Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asumen y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones, utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

Este trabajo de investigación está centrado en la primera de ellas, por considerar que es la que de manera más completa recupera la dimensión axiológica – normativa de los docentes. Sin embargo, se observa en las demás competencias también una relación cercana con las actitudes.

A pesar de que se encuentran explicitadas estas competencias y actitudes en el perfil de egreso del plan de estudios, se observa que en la realidad de las escuelas normales no se han desarrollado estrategias específicas para el logro de éstas. Sigue existiendo un trabajo enfocado en elementos cognitivos, quizás en habilidades, pero olvidando la labor dirigida a actitudes y valores.

Otra deficiencia más a considerar es que no se encuentran espacios curriculares destinados para ello. En un análisis de las materias que componen este plan de estudios 1999, por ejemplo, muestra que no cuenta con asignaturas en las que se pueda indagar y profundizar sobre los aspectos éticos vinculados con la práctica docente. Únicamente en la especialidad de Formación Cívica y Ética puede tenerse un área para dedicarse a estas reflexiones. En las otras especialidades, -que contienen muchas materias dedicadas a la especificidad de las matemáticas, el español, etc.- se necesita un trabajo transversal o la búsqueda de alternativas diferentes para vincular el análisis de las actitudes y de la ética en las distintas materias que se abordan. Y el esfuerzo para lograr esto no siempre es realizado por los formadores.

Existe un elemento más para que no se logren estas actitudes y valores en los futuros docentes: las prácticas cotidianas vividas en las escuelas normales. Cuando en el día a día los alumnos se encuentran con que existen una gran cantidad de factores que

son más valorados que su actividad en el aula –como puede ser las labores sindicales, las tomas de las instalaciones a causa cualquier inconformidad de los estudiantes, las suspensiones sin motivo por parte de los docentes, entre otras- entonces difícilmente se pueden lograr actitudes y valores adecuados.

Cuando la relación pedagógica se concreta en prácticas reiterativas, burocratizadas y ritualizadas, en lugar de buscar relaciones pedagógicas que favorezcan la problematización, la crítica y las soluciones creativas; cuando la mediación se reduce a la trasmisión de saberes teóricos o a la capacitación, en lugar de propiciar ambientes intersubjetivos de confianza, diálogo, respeto y escucha al “otro”, entonces la autoformación y el logro de la autonomía moral quedará únicamente a nivel del discurso, nunca en la acción educativa de los nuevos educadores. (Yurén, 2005). Existe, por tanto, un vacío importante en la formación de actitudes y valores en los futuros docentes. Un vacío que es necesario afrontar desde los espacios normalistas –en México- y universitarios –en otras latitudes del planeta.

2.7. Estado actual sobre la investigación en actitudes y su relación con lo ético

Ajzen (2005) define las actitudes como “construcciones latentes e hipotéticas que se manifiestan a sí mismas en una amplia variedad de respuestas observables. Estas respuestas son de naturaleza evaluativa y se dirigen a un objeto u objetivo determinado –una persona, institución, política o evento” (p. 6).

Pero las actitudes pueden adquirir un carácter moral. Esto sucede cuando, insertas en una realidad compleja, se vinculan con los valores y el comportamiento humano. Así lo plantea el filósofo Fernando Salmerón (citado por Cabrera, 1996) al señalar que “adoptar una actitud equivale a comprometerse con ciertos valores, porque las actitudes cuando son complejas, y por consiguiente morales, son la contrapartida individual de las representaciones sociales que son los valores” (p. 246). De esta forma, las actitudes se convierten “en el punto de referencia obligado para justificar (moralmente) la conducta de los individuos y de las comunidades” (p. 247).

Por otra parte, el concepto de actitud tiene gran importancia en el sentido ético del profesorado, ya que en la actitud se halla la centralidad de las disposiciones a actuar de un modo u otro. Dicha centralidad se fundamenta en las creencias que según Defez (2005) son: “son un estado mental dotado de un contenido representacional y, en su caso, semántico o proposicional y, por tanto, susceptible de ser verdadero o falso” (p. 200). Las creencias y las actitudes, de las que son elementos integrantes aquéllas, se constituyen y activan, por este orden, en razón de las referencias que aportan los valores.

La importancia de las actitudes en la conducta de los maestros hace necesario indagar sobre los factores que la influyen. Siguiendo a Green & Greive (citados por

McNamara, Moynihan, Jourdan & Lynch, 2012), las actitudes “no surgen en el vacío. Las creencias y los sentimientos que se cristalizan en las actitudes están determinadas por factores de fondo” (p. 204) Entre los elementos que inciden en las actitudes de las personas están las interacciones sociales, las diferencias individuales y la cultura (Simmons, Duffy, & Alfraih, 2012), las experiencias de la infancia y los sentimientos (Yoeli & Berkovich, 2010) junto con los recuerdos y la perspectiva hacia el futuro (Lombardo, 2009).

Finalmente cabe señalar la existencia de proyectos educativos que buscan incidir en las actitudes del profesorado y en sus prácticas docentes, reconociendo la dimensión ética de su trabajo. (Bezzina, 2012), así como la presencia de investigaciones que indagan sobre la influencia de las actitudes en la percepción de los profesionales sobre su quehacer cotidiano (Hirsch, 2005).

A continuación se presenta la tabla número cuatro, que refleja como ejemplos algunas indagaciones sobre las actitudes en poblaciones específicas. Cabe señalar que se eligieron estas porque muestran la importancia de las actitudes en situaciones educativas concretas de diversas partes del mundo. Se consideró, además, la temporalidad de las mismas, las cuales se han desarrollado a partir de 2009 a la actualidad.

Tabla nº 4: Estado del conocimiento acerca de investigaciones sobre actitudes en poblaciones específicas

Nombre del estudio	Autores	Año	País	Contribuciones
Art: “The relationship between attitude and behavior: an empirical study in China”	Jianyao Li, Dick Mizerski, Alvin Lee, Fang Lui	2009	China	Analiza las actitudes, las intenciones y la conducta bajo la perspectiva teórica de la acción razonada de Ajzen
Art.” Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools”	Ferudun Sezgin	2009	Turquía	Recupera tres componentes del compromiso organizacional de los profesores con su estilo de personalidad y sus implicaciones prácticas
Art: “Actitudes de los estudiantes de administración de empresas hacia la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial”	Miguel Ángel López Navarro, Mercedes Segarra Ciprés	2011	España	Reconoce diferencias de género en las actitudes, no así de la formación académica en las actitudes.
Art. “”Pre-service teacher’s experience of and attitudes to teaching SPHE in Ireland”	Patricia Mannix McNamara; Sharon Moynihan; Didier Jourdan; Raymond Lynch.	2012	Irlanda	Estudia las actitudes hacia la política de que todos los profesores en Irlanda son del programa de Educación para la Salud Social y Personal (SPHE), su identificación con ello o su desagrado hacia el mismo.
Art. “Attitudes toward women managers. The influence of social dominance orientation and power distance on men in college”	Aneika L. Simmons, Jo Ann Duffy, Hamed S. Alfraih,	2012	Kuwait	Se revisa la percepción masculina de la distancia de poder (PD) y los niveles de la orientación del dominio social (SDO) y su influencia en las actitudes hacia las mujeres como autoridad.
Art: “Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación”	Raúl Quevedo-Blasco, Tania Arinza, María de la Paz Bermúdez y Gualberto Buela-Casal	2013	España	Analiza las actitudes de los profesores de universidades españolas sobre el formato de tesis doctorales, la acreditación del profesorado, su función investigadora y la figura del profesorado.
Art. “Teachers’ acceptance of absenteeism: towards developing a specific scale”	Orly Shapira-Lishchinsky, Gamal Ishan	2013	Israel	Se buscó validar la medición de actitudes específicas hacia el ausentismo y si ellas influyen en esta conducta.

3. EL JUICIO MORAL

“No vale la pena vivir una vida que no se analice”.
Sócrates

Históricamente, la filosofía ha considerado al juicio moral como una forma de toma de conciencia y deliberación para realizar decisiones éticas. Y se ha considerado que este razonamiento moral juega un papel fundamental en lo que es el actuar moral del ser humano. De esta forma, el pensar va relacionado con la acción dentro de este ámbito ético.

Sin embargo, la investigación sobre este juicio moral es relativamente nueva. Ha sido considerado desde la filosofía, pero las indagaciones al respecto, junto con o que es la experimentación para poder llegar a conclusiones válidas quizás tengan su origen en Jean Piaget. Con él se inicia una serie de estudios que llevan líneas muy similares y que han llegado hasta la fecha.

El razonamiento moral implica hacerse preguntas tales como: ¿Qué es?, ¿Cómo está constituido?, ¿En base a qué aprendizajes se logra?, ¿Cómo se relaciona con la competencia ética del sujeto?, ¿Es directamente proporcional al nivel de juicio moral con la conducta ética de la persona?, ¿O simplemente se relacionan pero no de una manera determinante?, ¿Cómo se puede investigar el juicio moral?

En un primer apartado se hace un análisis de algunos antecedentes del estudio del juicio moral. Posteriormente se hará la revisión de los principales teóricos al respecto. Los primeros cuatro ubican el juicio moral dentro de la misma línea, siendo diferente la propuesta que se hace desde la ciencia cognitiva, que muestra el razonamiento moral como una actividad semiconsciente o en ocasiones inconsciente basada en esquemas -lo cuales sí retoma de la perspectiva piagetiana.

3.1. Algunos filósofos precursores del estudio del juicio moral

Quizá uno de los principales antecedentes del estudio del juicio moral se encuentra en el planteamiento hecho por Aristóteles respecto a los componentes de la virtud.

Para el estagirita la conformación activa de una cierta manera de ser y de actuar moral implicaba la existencia de sensibilidad y de reflexividad en el sujeto. Esta reflexividad se hacía presente en las formas de su tendencia al bien y su deliberación racional. Era precisamente la *phrónesis*, el centro de la analítica de la virtud aristotélica. Era la capacidad reflexiva del juicio práctico referido a sus contextos del actuar y del sentir moral, a la virtud que se convirtió en el centro del territorio moral clásico.

Esta reflexividad se encontraba en la comprensión y el análisis de la doctrina aristotélica del “término medio”, donde ubicaba a la virtud. Así, en este planteamiento se sugiere una cierta idea de relatividad según los sujetos (nunca los

objetos) a los que se refiere, con un argumento sobre nuestras diferencias. Así, decía Aristóteles (2006) “Llamo término medio... en relación con nosotros, al que ni excede ni se queda corto, y éste no es ni uno ni el mismo para todos” (p.43). De esta manera, era necesaria la reflexión para poder dilucidar que lo que pudiera ser un exceso para unos es medio para otros; lo que fuera defecto en aquéllos pudiera ser exceso en éstos. El medio, pues, no lo es según una regla externa, sino atendiendo a la medida interna de cada uno. Y para ello se requiere la reflexión.

Esta exigencia de la reflexión en la decisión moral se convirtió en una nota característica de la modernidad, a la cual se le anexó una más: la imparcialidad. De esta manera, la reflexión y la imparcialidad se convirtieron en los elementos a los que tenía que recurrir el sujeto para argumentar la validez de su juicio y de su comportamiento. Sólo en base a las mejores razones que se presenten se podría dar validez a la acción realizada. De esta manera, y guiados en la idea del término medio o *mesotés* aristotélico, no todo valor que se propone como válido lo es, sino sólo los que puedan ser aceptados y justificados reflexivamente.

Y es en base a esta reflexión e imparcialidad que los sujetos pueden, por una parte, analizar las normas y los principios; y por otra parte, discurrir sobre los contextos particulares. De esta forma, con auxilio de la reflexión, podrán plantear cuáles de estas normas y principios son relevantes y necesarios en determinados contextos. Otro pensador, posterior a Aristóteles, que recupera de manera importante la idea de la razón es el filósofo Baruj Spinoza (citado por Juliana González, 2007).

Esta búsqueda de la razón la centra en el ámbito de lo humano, en el dar razón de los hechos humanos a través de la ética. Este esfuerzo fue importante porque en ese momento histórico existía una tendencia a que los hechos que no se consideraban susceptibles a una explicación racional eran condenados a la irracionalidad total. Y esto era en especial para lo que Spinoza consideraba como las “pasiones y las acciones” de los seres humanos. Estos afectos eran entendidos como una zona oscura, insondable, inexplicable, donde no podía tener acceso la razón.

Al rescatar la vida humana, la esencia de la persona de las áreas no explicadas, -en especial la ética- Spinoza dio una posibilidad diferente al ser humano para poder entenderse y vivirse más plenamente. Como señala Juliana González (2007), “parece indudable que el proyecto de hacer inteligible y tornar luminoso el mundo moral y darle a éste un fundamento inmanente, es un proyecto que confiere permanente validez a la filosofía de Spinoza”. (p.58).

Otro autor que se vinculó con las ideas de la reflexión y el juicio moral, más de manera tangencial dentro de su teoría psicoanalítica, fue Erich Fromm. Dentro de su propuesta de que la ética debe estar vinculada con el desarrollo de las potencialidades del ser humano y con el logro de una orientación productiva en la vida, señala la importancia de lo que él llama la conciencia moral.

En sus palabras, Fromm (1957) señala que:

El hombre es la única criatura dotada de razón, el único ser que es capaz de comprender a las fuerzas mismas a las cuales está sujeto y que, por medio de su entendimiento, puede tomar parte activa en su propio destino y fortalecer aquellos elementos que dentro de él luchan por la virtud. El hombre es la única criatura dotada de conciencia moral, Su conciencia es la voz que lo llama a volver consigo mismo; ella le permite saber lo que debe hacer a fin de llegar a ser él mismo, le ayuda a permanecer consciente de los fines de su vida y de las normas necesarias para el logro de esos fines. (p. 251).

En esta perspectiva que vincula el psicoanálisis y el humanismo, Fromm propone que la conciencia moral se convierte en la herramienta que le permite al ser humano no estar a expensas de las circunstancias ni del destino. Es por medio de ella que las personas pueden reflexionar sobre lo que desean hacer de sus vidas y acerca de los principios que pueden regir su existencia.

3.2. Estudios sobre el juicio moral en Piaget, Kohlberg y Gilligan

En 1932 Piaget publica su obra titulada “El criterio moral en el niño”. Este texto se considera como piedra angular en la investigación de la moralidad y el desarrollo de los sujetos, pues las ideas que ahí se aportaron fueron el inicio de un estudio sistemático sobre esta temática, y en muchos casos aún conservan su vigencia.

La premisa fundamental que se desarrolla a lo largo del texto es que el sujeto construye su conocimiento moral en forma activa a través de la interacción con el entorno. Así, se puede entender cómo la persona, junto con el medio social, se convierten en la unidad de análisis de su estudio sobre la moralidad.

¿Cómo investigaba Jean Piaget el juicio moral? Su estudio lo centró en niños de hasta 12 años y lo hacía basado en el método clínico y de tres formas principalmente. Primero observaba a un grupo de niños que jugaban canicas y les pedía que le explicaran las reglas que seguían y qué pensaban acerca de ellas. Y en la tercera parte de su estudio les planteaba una serie de dilemas hipotéticos que versaban sobre el robo, la mentira, el castigo y la justicia. De estos tres momentos Piaget descubre ciertas pautas en la evolución moral del sujeto.

De la aplicación del método clínico Piaget concluye que existen dos tipos de moralidades:

- Una moralidad basada en el respeto unilateral, centrado en el respeto a la autoridad. En ella la regla es lo fundamental. Y el motivo moral es una sumisión a una autoridad con poder. En palabras de Piaget (citado por Kitwood, 1996): “La obligación impone un sistema previamente organizado de reglas y opiniones. Puedes atenerte o no al sistema, pero cualquier forma de argumento o interpretación personal es irreconciliable con la conformidad” (p. 132).

- La segunda moralidad es la basada en el respeto mutuo, fundamentada en la cooperación. En ella lo principal es la preocupación por las personas en vez del respeto por las reglas. Así, los demás se ven como únicos y autónomos y que no hay que imponer la solución a los demás. La regla es la reciprocidad basada en la búsqueda de un entendimiento mutuo. Así, Piaget dice: “Lo que buscamos en la otra persona es lo que precisamente capacita a la otra persona para salir de sí mismo al mismo tiempo que sigue estando profundamente en sí mismo”. (citado por Kitwood, 1996, p. 132).

¿De qué forma propone Jean Piaget que se da el paso de un tipo de moralidad a otro? Su propuesta la centra en el desarrollo intelectual del niño y en la influencia de las relaciones sociales. Cuando el pequeño se encuentra durante las operaciones concretas está en la posibilidad de entender las normas rígidas. Pero es en operaciones formales donde puede comprender estas reglas y saber que como construcciones sociales que son, éstas pueden variar posteriormente en base a un análisis conjunto. Además, Piaget plantea que la experiencia social influye en este desarrollo moral: cuando el niño es pequeño se somete fácilmente a la autoridad de los adultos. Pero cuando crece es menor la autoridad de ellos y mayor la interacción con sus iguales, lo que le posibilita estar en la moral del respeto mutuo y la cooperación.

Por otra parte, parece que Piaget manifiesta que estas dos moralidades no están separadas totalmente, sino que ambas moralidades coexisten en cierta forma y que a medida que se va dando el crecimiento, la primer moral va quedando relegada, fortaleciéndose la segunda.

Entre otros de los resultados que Piaget presentó de sus investigaciones, se encuentra lo que denomina como “realismo moral”. Esto es cuando los niños más pequeños juzgan que una acción es incorrecta por sus efectos objetivos. Es cuando dicen que alguien merece mayor castigo si roba cinco panes que si sólo roba uno. Así, los pequeños piensan que la extensión del castigo se relaciona con la gravedad del acto erróneo. Pero los niños mayores llegan a percibir el castigo como un medio para ayudar al ofensor a que se dé cuenta del daño que causó y que no vuelva a cometer ese error en el futuro.

El planteamiento del desarrollo del juicio moral centrado en estadios fue el inicio de sus investigaciones sobre este concepto. Sin embargo, este planteamiento tiene en sí ciertos aspectos que era necesario profundizar, como señala Piaget en un texto (citado por Sastre, Moreno y Timón, 1998):

...no podemos halar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía, sino sólo de fases de heteronomía y de autonomía que definen un proceso que se repite para cada conjunto de reglas a cada nuevo plano de

la conciencia. (p. 158).

En la búsqueda de perfeccionar el trabajo piagetiano, Lawrence Kohlberg retoma sus investigaciones.

Al igual que Piaget, Kohlberg se interesa por descubrir la forma como se desarrollaba el juicio moral de las personas. Para profundizar en este concepto, llevó su trabajo investigativo en dos momentos principales:

- Su trabajo doctoral donde examina el razonamiento moral de 75 niños varones entre 10 y 16 años. Para ello les muestra una serie de relatos que plantean un dilema entre el cumplimiento de leyes, reglas o convenciones establecidas por la autoridad y las consideraciones de necesidad a beneficio humano. Con las respuestas obtenidas Kohlberg establece una secuencia evolutiva moral basada en tres niveles y los estadios (ver tabla cinco en la página siguiente).
- Posteriormente, y para probar sus resultados anteriores, Kohlberg realiza un estudio longitudinal de los sujetos originales a quienes entrevista cada cuatro años para probar su nivel de juicio moral. Este periodo dura aproximadamente veinte años.

Tabla nº 5: Niveles de desarrollo del Juicio Moral en Lawrence Kohlberg (recuperado de Díaz-Aguado y Medrano, 1995)

NIVEL PRECONVENCIONAL	NIVEL CONVENCIONAL	NIVEL POSTCONVENCIONAL O DE LOS PRINCIPIOS
<i>El bien se define en función a la obediencia literal a reglas u órdenes concretas tras las cuales se suponen presión o castigos. Las reglas no llegan en ningún caso a comprenderse como expectativas de la sociedad. En otras ocasiones, el bien se define en función de los propios intereses del yo. Para juzgar una conducta nunca se tiene en cuenta la intención que la motivó.</i>	<i>El bien se define en función de la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de grupos pequeños, como el de la religión o la denominación política. Conformarse y mantener reglas y papeles significa más que simplemente obedecerlos, implica una motivación interna relacionada con ellos.</i>	<i>El bien se define en función de derechos humanos universales, valores o principios que la sociedad y el individuo deben mantener. Cuando la ley protege los derechos humanos existe el deber moral de cumplirla, pero cuando la ley va contra los derechos humanos, existe el deber moral de no cumplirla.</i>
<i>Las razones para seguir</i>	<i>Las razones para seguir</i>	<i>Las razones para seguir las reglas</i>

Tabla nº 5: Niveles de desarrollo del Juicio Moral en Lawrence Kohlberg (recuperado de Díaz-Aguado y Medrano, 1995)

NIVEL PRECONVENCIONAL	NIVEL CONVENCIONAL	NIVEL POSTCONVENCIONAL O DE LOS PRINCIPIOS
<p><i>las reglas son:</i> el propio interés, la evitación del castigo, la deferencia con el poder, evitar daño físico, a las demás personas y el intercambio de favores.</p> <p><i>La perspectiva social</i> es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas.</p>	<p><i>las reglas son:</i> la aprobación y opinión social general, la lealtad a las personas y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.</p> <p><i>La perspectiva social</i> es la de “un individuo” en relación a otros individuos, o las dimensiones o consecuencias físicas de reglas y acciones</p>	<p><i>son:</i></p> <p>-El “contrato social” o compromiso general que tenemos por el hecho de vivir en sociedad, de mantener y respetar los derechos de los demás.</p> <p>-El acuerdo con principios que cualquier persona moral debería considerar válidos.</p> <p><i>La perspectiva social</i> es la de un individuo que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella.</p>

De esta modo, Lawrence Kohlberg elabora durante la década de los sesentas lo que sus seguidores llaman una “teoría cognitivo-evolutiva de la moralización”, que trata de explicar: a) cómo se desarrollan estas etapas a partir de la interacción entre un individuo y su ambiente; b) cómo un individuo pasa de una etapa a la siguiente; c) porqué algunos sujetos se desarrollan más que otros; y d) cuál es la relación entre estas estructuras de base cognitiva y los sentimientos y acciones morales de un individuo. (Kohlberg, 1997).

Lawrence Kohlberg relaciona el juicio moral con el desarrollo cognitivo, yendo ambos relacionados, pero el primero fundamentado en el segundo. Dicho con sus palabras, Kohlberg (1997) señala:

Si damos una definición de los estadios morales como niveles de razonamiento moral, entonces el que haya un razonamiento moral avanzado dependerá de que haya un razonamiento lógico avanzado. Hay un paralelismo entre el estadio lógico del individuo y su estadio moral. Una persona cuyo estadio lógico sea sólo el de las operaciones concretas quedará limitada a los estadios morales preconvenionales, los estadios 1 y 2. Una persona cuyo estadio lógico sea sólo el de las operaciones formales sencillas quedará limitada a los estadios morales convencionales, los estadios 3 y 4. Pero si el

desarrollo lógico es una condición necesaria del desarrollo moral, no es una condición suficiente. Muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el estadio moral paralelo, pero en esencia no hay ninguno que esté en un estadio moral más alto que su estadio lógico. (p. 72).

Otra relación importante planteada por este autor es la que hace respecto al razonamiento moral y el comportamiento ético del sujeto. Y aunque –otra vez–, reconoce la relación entre ambas, señala que no es determinante en ella. Con sus palabras lo señala así:

Actuar de una forma moralmente elevada exhibe un estadio elevado de razonamiento moral. Una persona no puede seguir unos principios morales (estadios 5 y 6) si no los entiende o no cree en ellos. Sin embargo, se puede razonar en términos de tales principios y no vivir de acuerdo con ellos. Son muy diversos los factores que determinan que una persona viva de acuerdo con su estadio de razonamiento moral en una situación concreta, aun cuando el estadio moral sea un buen indicio de la acción en los diversos marcos experimentales y naturales. (Kohlberg, 1997, p.13).

Esta última relación es fundamental para el análisis que se pretende hacer de la competencia ética de los profesores en relación con el juicio moral de los mismos. Y como tal se considera una de las premisas que fundamentan la presente investigación. Cabe señalar por último que, como señala Kitwood (1996):

Las etapas del razonamiento moral determinadas por el método de Kohlberg forman una verdadera secuencia, cumplen los criterios de los verdaderos o firmes estudios del desarrollo cognitivo: cada estadio tiene una estructura definida, la sucesión evolutiva no varía, y el estadio más elevado integra e incorpora todo lo que estaba presente en el inferior, al mismo tiempo que añade nuevas consideraciones que es preciso tener en cuenta. (p. 137).

Carol Gilligan (citado por Kitwood, 1996) inicia sus investigaciones en base a la separación de géneros del esquema de Kohlberg. Y su estudio se centra, principalmente, en plantear la diferencia entre hombres y mujeres respecto a la moral.

La primera parte del trabajo de Gilligan es realizada con jóvenes varones a los que les presenta dilemas y posteriormente hace esto mismo con jóvenes mujeres,

analizando las diferencias. La segunda parte de su trabajo -y lo que se puede decir es su investigación original- consta de un análisis de 29 mujeres que estaban enfrentando el dilema de la vida real de si abortar o no. Luego, Gilligan extendió su trabajo a otros estudios que incluían a hombres y mujeres, aunque siempre centrándose en las experiencias vividas de los sujetos.

¿Cuáles son las principales conclusiones a las que llega Gilligan? En primera instancia pone en duda la validez universal del esquema de Kohlberg respecto a las respuestas de las mujeres. Argumenta en contra de la postura de Piaget cuando éste señala que las chicas se preocupan menos que los chicos sobre la naturaleza de las reglas, suponiendo que esto implicaba un déficit o carencia en su desarrollo moral.

Gilligan propone que los componentes centrales de su trabajo de investigación son el cuidado, la responsabilidad, la compasión y la relación (en comparación con la justicia, los derechos y la autonomía, que son la base del trabajo de Kohlberg).

Señala que tanto el hombre como la mujer tienen un sentido muy diferente de su ser en el mundo. Para los primeros su identidad está fundamentada en la separación de los otros, mientras que para las mujeres la base de esa identidad es la cercanía con los otros.

En la ética de los cuidados, Gilligan (citado por Kitwood, 1996) distingue tres niveles evolutivos:

- El primer nivel es el del individuo que siente que está solo y está preocupado principalmente por su supervivencia, y la transición ocurre con el surgimiento de un sentimiento de responsabilidad por los otros.
- El segundo nivel se aproxima a la visión estereotipada de la mujer cuidadora, donde la bondad está muy ligada al sacrificio personal y al reconocimiento y aprobación de los demás. En ella el concepto de responsabilidad expresa el entendimiento entre el yo y las otras personas. Se entiende que lo moralmente bueno es la atención por ser aceptado y ello se logra con el cuidado y la atención hacia los demás. La transición se produce cuando “la persona empieza a incluir el self en el campo del cuidado, intentando ser *buena*, pero a la vez *honrada y tan auténtica*” (p.143).
- El tercer nivel lleva consigo un compromiso con la ética de la no violencia: el cuidado se convierte en una obligación universal, que se acepta no por obligación, sino por un sentimiento de cercanía con los otros seres sintientes. En ella, el sentimiento de responsabilidad se extiende e incluye el yo y los otros.

Así, una de las conclusiones de Gilligan es que la definición femenina del yo se interesa menos en lograr una identidad separada que en las relaciones con los demás. Niñas y mujeres se juzga según sus responsabilidades y su capacidad para cuidar de otros al igual que de sí mismas. Incluso mujeres con un alto nivel de logros

alcanzaron su identidad más a través de la cooperación que de la competencia.

Entre algunos de los resultados que sus estudios produjeron se encuentra que el 75% de las mujeres se orientaban principalmente por el cuidado y el 25% por la justicia. Entre los hombres ocurría lo contrario: el 79% se orientaba a la justicia, el 14% hacia el cuidado y el 7% hacia los dos por igual.

Así, se reconoce que la importancia de Gilligan es hacer visible la diferencia entre los géneros y en revisar lo que ocurre con la mujer y con su vida. En palabras de Gilligan (citado por González de Chávez Fernández, 1998), afirma:

El difícil misterio del desarrollo de la mujer se basa en su reconocimiento de la importancia de la continuidad del afecto en el ciclo de la vida humana. El lugar de la mujer en el ciclo vital del hombre es proteger este reconocimiento mientras la letanía del desarrollo entona la celebración de la separación, la autonomía, la individuación y los derechos naturales. (p. 186).

Se puede señalar también que casi toda la investigación de Gilligan en el campo moral está hecha a pequeña escala, es cualitativa e interpretativa.

En la siguiente página se presenta la figura número cuatro, la cual muestra las posibles relaciones existentes entre los estadios planteados tanto por Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Carol Gilligan.

Se observa cómo los niveles más elementales de los tres autores tienen elementos comunes entre sí. Así, en la moral heterónoma de Piaget (donde las reglas son impuestas por el exterior), el nivel preconvencional de Kohlberg (donde las acciones son realizadas por miedo al castigo y deseo de obtener premios) y el nivel de la supervivencia de Gilligan (que busca satisfacer únicamente las necesidades más básicas), la perspectiva está puesta en lo externo, pero únicamente como medio para que el individuo pueda satisfacer necesidades y evitar los problemas.

Posteriormente hay un redescubrimiento del “otro”, pero desde una perspectiva diferente. En Piaget se origina el respeto mutuo y la cooperación cuando el niño empieza a tener mayor interacción con sus pares, y a entender la importancia de reglas para el bien de todos. De manera semejante, en Kohlberg el nivel convencional se caracteriza por la obediencia a las reglas pensadas en el bienestar de la totalidad y en la lealtad que debe de guardarse al grupo al que se pertenece. En Gilligan, parece que las mujeres se redescubren en su papel de “cuidadoras de los otros”, buscando también la aprobación y reconocimiento de ellos.

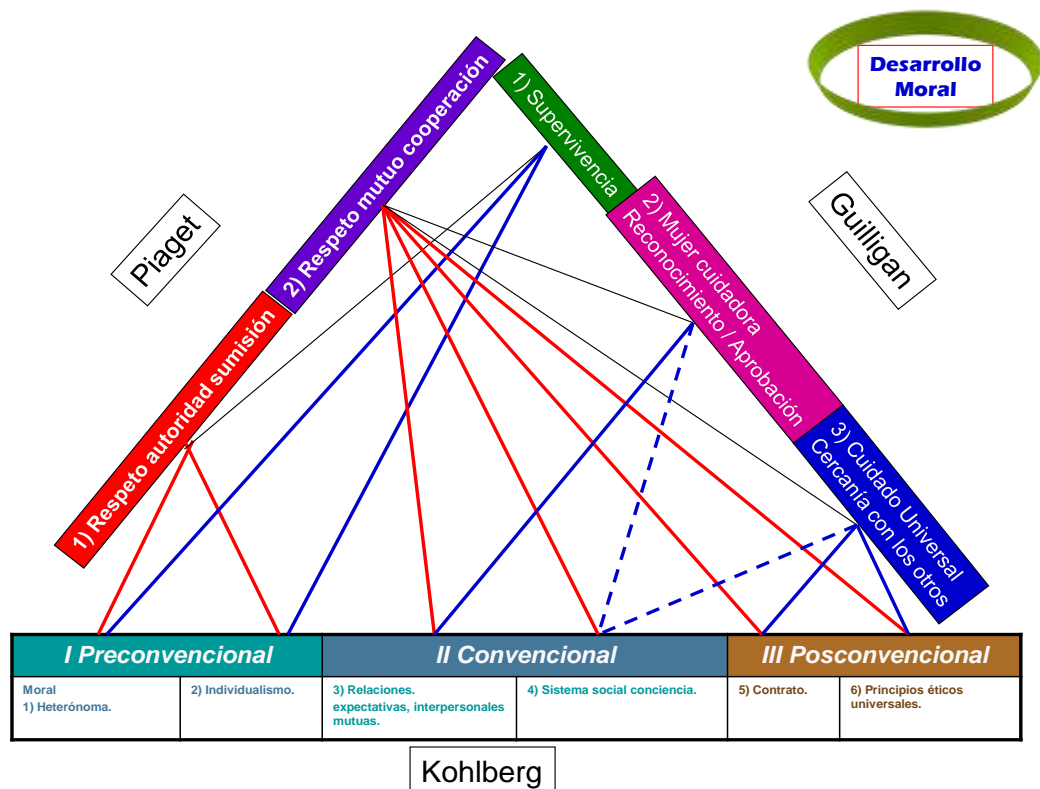


Ilustración 5: relaciones de similitud entre los estadios y niveles propuestos por Piaget, Kohlberg y Gilligan (elaboración propia).

Es en el tercer nivel de Kohlberg, el tercer estadio de Gilligan y también en el nivel del respeto mutuo y cooperación de Piaget donde se integra la importancia del “otro” pero también el valor de la propia persona. Con Kohlberg se reconoce el valor de los derechos humanos universales, que predominan aún si se considera también a la sociedad en su conjunto. Con Gilligan, la mujer sigue teniendo conductas éticas – ahora en mayor medida- pero reconoce la importancia de su ser y el deseo de estar en un continuo crecimiento personal. Con Piaget se muestra, en el segundo nivel, la importancia de una moral autónoma, donde se respeta la individualidad del otro, y se busca llegar a acuerdos por medio del diálogo y el respeto.

De esta forma se observa cómo el desarrollo del juicio moral del sujeto va –en los tres autores- va desde una perspectiva dominada por los otros y por la satisfacción de las propias necesidades básicas hasta un campo donde el individuo puede decidir de una manera libre, argumentada, considerando el valor de su propia persona y de los otros a través de los derechos humanos universales.

3.3. El razonamiento como procedimiento de la conciencia moral en Puig Rovira

Joseph María Puig Rovira, profesor de la Universidad de Barcelona, señala que el razonamiento moral -o juicio moral- es uno de los tres procedimientos que constituyen la conciencia moral. Es, precisando más, el primero de ellos. Lo acompañan lo que él considera como la comprensión y la autorregulación.

Puig Rovira (1996) define el razonamiento moral como la “facultad que permite formarse opiniones razonadas sobre lo que debe ser” (p.192). Para él, el razonamiento moral no es descriptivo sino prescriptivo, pues proporciona una opinión de lo correcto y de lo que se debe llevar a cabo. Es decir, se refiere exclusivamente a juicios sobre lo correcto o sobre lo que debe de hacerse.

El razonamiento moral, los juicios morales, buscan así, dilucidar y, si es posible, zanjar las controversias que puedan surgir. Para ello se refiere a las razones que permitan justificar aquello que es correcto y aquello que no lo es. Por medio de una reflexión basada en razones es la forma como se ha de alcanzar una decisión imparcial.

El planteamiento del razonamiento moral de este autor está fundamentado en autores como Kohlberg, pero también en filósofos como Kant. Del primero se basa en lo que considera que es el proceso que debe seguir el sujeto en su desarrollo desde la infancia a la madurez, y los estadios que debe transitar. Del segundo recupera criterios de juicio o de lógica de producción que sirven para formular y justificar, para alcanzar criterios adecuados para producir razonamientos.

Un elemento más que aparece en esta capacidad de elabora el razonamiento moral es la que se refiere al diálogo, al lenguaje. Este planteamiento de Puig Rovira recupera a Habermas, quien sugiere que las normas válidas son aquéllas que son aceptadas sin coacción alguna por todos, mediante el diálogo. De esta forma, si se recupera la capacidad dialógica, -tal como lo hace Puig Rovira- ésta se convertiría en un principio o criterio para la producción de juicios rectos. Refleja el juicio moral del siguiente modo:

Nos referimos a la vez a la capacidad de producir juicios morales correctos y coherentes como los principios en cualquier situación y nos referimos también al desarrollo y a la formación de criterios, principios o estructuras de juicio moral. Tales afirmaciones pretenden dejar claro el doble nivel formativo de este procedimiento. Por una parte, el juicio moral en tanto que instrumento de la conciencia moral requiere un periodo de desarrollo y formación que permita elaborar criterios de razonamiento óptimos y que capacite para aplicarlos con soltura y coherencia en situaciones variadas. Pero, por otra parte, el dominio del juicio moral y su uso cotidiano deben convertirse en hábitos que actúen cotidianamente en la resolución de conflictos morales. (Puig Rovira, 1996, p. 187).

3.4. La ciencia cognitiva y el juicio moral en Rest y Narvaez

Esta perspectiva viene a romper con la tradición histórica de que los juicios morales son una actividad consciente y deliberada que realiza el individuo, con decisiones verbales y racionales. A este respecto, la ciencia cognitiva –representada por James Rest y Darcia Narvaez, de la Universidad de Notre Dame, Estados Unidos- señala que en la vida cotidiana muchos procesos cognitivos, incluyendo las decisiones, ocurren de manera automática y sin conciencia, de manera preconscious y automática. Este procesamiento automático se entiende por estar caracterizado por combinaciones de los siguientes elementos: involuntario, autónomo, con existencia fuera de la conciencia, inintencionado (iniciado con o sin intención) y sin esfuerzo (que requiere muy poco o ningún trabajo de la memoria). Así, muchas actividades y respuestas cotidianas tienen la mayoría de estas características.

Así, existen tres niveles en los que el ser humano se mueve de cierta manera automática: un primer nivel de “preconciencia automática”, el segundo de “post-conciencia automática” y un tercero de una automaticidad “dependiente del objetivo” (Narvaez & Lapsley, 2005).

En la primera, la “preconciencia automática”, se da la activación involuntaria de constructos sociales (esquemas, planes, estereotipos) que se encuentran fuera de la conciencia y que están constantemente activados y que proporcionan una influencia en las situaciones sociales para procesar los juicios de todo tipo. En este tipo de nivel ubican los sentimientos más fuertes de certeza y convicción sobre todo tipo de juicios sociales. Y es debido a que es preconscious y sin ninguna actividad consciente o realizada por un esfuerzo cognitivo, por eso son confiadas por el sujeto como válidas y o cuestionadas para ser la primera fuente para la toma de decisiones.

La segunda variación es la “post-conciencia automática”, la que opera después de una experiencia reciente consciente o de haber empleado la atención de manera consciente. Ésta sugiere que existen consecuencias cognitivas que generalmente son automáticas y que se encuentran fuera de la percepción de la conciencia. Por ejemplo, que efectos evaluadores pueden tener un efecto residual después de haber tenido un estímulo social por el que la persona tenía una fuerte actitud. Esto sugiere una influencia recíproca: el acceso a categorías sociales pueden automáticamente activar reacciones afectivas y estados de ánimo que pueden influir en el acceso a ciertas categorías. Así, tiene un efecto recíproco en constructos sociales, juicios y sus efectos.

La tercera, referente a una automaticidad “dependiente del objetivo”. Ésta hace referencia a aspectos de la personalidad, de tal forma que señala una forma automática en la que las personas entienden y codifican su conducta e información social en términos de dimensiones de personalidad. Un ejemplo de ello es cuando las impresiones y evaluaciones de los “otros” o las interpretaciones de los eventos, fueron inintencionalmente influenciadas por una activación de las categorías sociales.

En base a esta negación de que la gran mayoría de las actividades sean conscientes, Narvaez y Rest recuperan el concepto piagetiano de “esquemas” para explicar la actividad humana. Así, señalan que la ciencia cognitiva asume que el proceso individual de interpretar la experiencia es en base a la organización de estructuras conceptuales en la mente que han sido desarrolladas e influidas por la experiencia. A estas estructuras conceptuales les llaman esquemas. Ellas son necesarias para entender la experiencia, además de la percepción y la toma de decisiones que son supervisadas por ciertos esquemas preexistentes. (Narvaez, 2002).

Señalan la existencia de tres elementos de los esquemas: de objetos de memoria (unidades específicas y pequeñas que contienen ciertas características), campos cognitivos (con un conjunto de objetos de la memoria) y modelos mentales (estructuras de significado de una situación particular o experiencia).

Así, señalan que aquellas personas que tienen un juicio moral más complejo tienen más ampliamente y organizada sus “esquemas de objetos” que pueden ser activados con una gran cantidad de “campos de objetos” y que forman parte de complejos “modelos mentales”. De esta forma, en términos de arquitectura mental, el experto tiene castillos de conocimiento, mientras que el novato puede tener apenas los cimientos.

¿Qué hacen los esquemas durante la conducta moral? Narvaez señala que los esquemas cumplen diferentes funciones, tales como interrelacionar los diversos estímulos, llenar la información faltante, guiar la atención y dirigirse a la solución del problema.

Los esquemas morales pueden ser descritos como estructuras de conocimiento general usados en cooperación social. Los esquemas morales son construidos a través de la experiencia en la interacción social. Son construidos de forma automática por el cerebro al ubicar los elementos socialmente relevantes del medio que están relacionados con las causas y las consecuencias de determinadas acciones.

En suma, los esquemas son herramientas poderosas para el procesamiento de la información. Ellas guían la percepción, la atención, las decisiones, los hábitos y la conducta. Operan en la moral a través de esquemas de sensibilidad moral, motivación y acción. Y operan a través del juicio moral.

Los principales esquemas morales que se recuperan –y que buscan conocer estos autores a través de un instrumento denominado DIT- son el Esquema de los Intereses Personales; el Esquema de Mantenimiento de Normas y el Esquema Postconvencional. Como se irá revisando a lo largo del texto, el parecido de estos esquemas con los estadios propuestos por Lawrence Kohlberg es muy notable.

El esquema más simple es el denominado “Esquema de los Intereses Personales” (PIS, por sus siglas en inglés). En él se encuentran objetos de memoria y campos cognitivos como la sobrevivencia, la ventaja personal y la cooperación impulsiva. Como en un mundo mágico, en donde el sujeto puede obtener lo que quiera. En este nivel de pensamiento, el individuo empieza a considerar las necesidades de los

“otros”, pero solamente si le da beneficios e intercambios. El sujeto es capaz de sacrificarse por unos momentos solamente si el resultado le es ventajoso para él. El esquema PIS atiende a qué tiene que ganar o perder cada uno en un dilema moral. El pensamiento en PIS no se refiere a la cooperación organizada o a la base de la sociedad, los aspectos que serían parte de una macro-moralidad.

Dentro de los cambios propios de la adolescencia, la sensibilidad para los aspectos relacionados con la macro-moralidad empieza a florecer. El PIS comienza a ser inadecuado para aspectos que ya parecen interesantes e importantes, tales como el por qué tenemos leyes o porqué el sujeto tiene obligaciones con los otros miembros de la sociedad. Como resultado de mayor desarrollo del pensamiento emerge un esquema que incluye una perspectiva social más amplia, denominado “Esquema del Mantenimiento de las Normas” (MNS). Dentro de este esquema el sujeto considera cómo las personas deben cooperar generalmente con aquellos que no son considerados como amigos. Otros campos cognitivos relacionados con este esquema incluyen aspectos importantes como el de una justa cooperación y una aplicación uniforme de las normas, más allá de los individuos. Las expectativas de los sujetos son solamente parcialmente recíprocas, sin embargo, debido a que los roles y las expectativas de las obligaciones son aplicadas de forma igualitaria, pero no de una manera equitativa.

Con el sentido del desarrollo, el Esquema Postconvencional (PCS) empieza a tener mayor sentido. El individuo tiene experiencias, incluidas los argumentos que vienen de los “otros”, acerca de la necesidad de una existencia más justa –en términos de una completa reciprocidad e igualdad a todos los grupos integrados en la sociedad-. Si el sujeto tiene suficiente experiencia multicultural, -de tal manera que le provoque un desequilibrio cognitivo que no sea fácil negar o minimizar-, entonces su pensamiento se acomodará e integrará una perspectiva postconvencional dentro de un modelo mental de una moral social. El sujeto es capaz de sugerir cambios dentro del status quo. Él o ella pueden aplicar ideales morales para una reciprocidad más completa, en la cual cada miembro de la sociedad pueda tener un status equivalente. Individuos con un uso completo de las herramientas postconvencionales son capaces de funcionar en los más altos niveles para la resolución de dilemas morales dentro de la comunidad.

A continuación se presenta la tabla número seis que resume algunas de los componentes que incluyen los tres esquemas –y que son analizados en el DIT.

Tabla nº 6: Los esquemas del juicio moral según James Rest (adaptado de Mahler, 2004)

Esquemas	Componentes	Características	Atributos
Esquema de los Intereses Personales (PIS)	<ul style="list-style-type: none"> • Arbitrario, Cooperación impulsiva • Centrado en sí mismo • Prioridad en las ventajas personales • Orientación a la sobrevivencia • Cooperación negociada • Orientación responsabilidad 	<p>La motivación por el pensamiento moral es el interés propio, pero también considera lo que los otros pueden hacer para ellos.</p> <p>Lo caracteriza la frase: “¿Qué puedes hacer por mí?”</p> <p>Le preocupan las consecuencias concretas y externas para sí. Sólo considera las necesidades de los otros si lo benefician</p> <p>La base de sus juicios éticos es complacer a los otros</p> <p>Deseo de aprobación social y evitar el castigo físico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación impulsiva • Búsqueda de ventaja personal • Sobrevivencia • Reciprocidad del grupo.
Esquema del Mantenimiento de las Normas (MNS)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de normas • Una perspectiva más amplia social • Aplicación categóricamente uniforme • Reciprocidad social parcial • Orientación hacia el deber 	<p>Se cree en la obligación de vivir dentro de las normas definidas por la sociedad para mantener el orden</p> <p>Ley y Deber en el orden social</p> <p>Mantener el orden social por el bien de todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de normas • Visión amplia de la sociedad • Deber • Normas uniformes e iguales
Esquema Postconvencional (PCS)	<ul style="list-style-type: none"> • Apela a los ideales • Comparte ideales • Lo principal es el ideal moral • Reciprocidad completa • Orientación hacia los derechos 	<p>Reconoce que hay cursos alternativos para la ética, y en base a ello, explora otras opciones en base a decisiones de un código personal de ética</p> <p>Cuando hay un conflicto o una ley es injusta, el individuo se preocupa más por seguir los principios democráticos</p> <p>Las decisiones se basan en la conciencia y los derechos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ideales • Primacía de los ideales morales • Reciprocidad total • Orientado a los derechos

Considerando esta clasificación, se entiende que el primer esquema es el más elemental de todos, cuya preocupación principal es la sobrevivencia y el obtener una ventaja personal. Un ejemplo de un maestro operando dentro de este esquema es el que estaría más preocupado por el trabajo extra que le requerirá a él (ella) cuando tenga un nuevo estudiante y lo tenga que introducir al trabajo de su aula, especialmente si es un estudiante con necesidades especiales.

El segundo esquema es más complejo, donde el individuo comienza a comprender aspectos de la moralidad-macro (de toda la sociedad) como opuesto a la micro-moralidad (individual). Los sujetos en este esquema se preocupan especialmente en la cooperación entre las personas. El establecimiento de las prácticas sociales, reglas y códigos son más importantes cuando se toman decisiones. Los maestros que operan en este esquema estarán más preocupados por mantener el orden en sus salones de clase. Esperará de los estudiantes que cumplan las reglas establecidas sin tomar en cuenta sus circunstancias especiales o sus necesidades. El maestro tomará decisiones basadas en las reglas y normas de la escuela, y justificará sus decisiones en base al “bien de todo el salón”.

El esquema más complejo es el posconvencional. Los individuos en este esquema de razonamiento creen que una sociedad justa es en la que hay igualdad de acceso para todos los grupos. Son individuos que son capaces de sugerir cambios en el “statu quo” y buscar aplicar ideales morales en base a una reciprocidad total. Un ejemplo de un maestro posconvencional –como lo señala Maher- es aquél que, identificando un alumno con necesidades especiales, buscará ajustar el medio del salón y sus reglas a esta situación. También tomará en cuenta las necesidades de los otros estudiantes en relación con la nueva situación. El maestro “posconvencional” es aquél que actúa, no en el nombre de la justicia donde todos los alumnos son tratados iguales (como lo hace el maestro convencional), sino el que responde a las necesidades de cada individuo en el salón de clases en la búsqueda de equilibrio. (Maher, 2004).

Atendiendo a los esquemas, que se plantean la posibilidad de formar “expertos” en esta área. ¿Qué características tiene un experto en comparación con un novato? El experto tiene mayor experiencia, lo que le sirve para desarrollar un entendimiento más complejo en términos de asociaciones conceptuales, habilidades para la acción y conocimiento sobre las circunstancias. También, los expertos tienen esquemas más amplios, ricos y organizados, altamente interconectados con unidades de conocimiento sobre el tema. Además tiene conocimiento sobre las circunstancias que los guían en la aplicación de su conocimiento.

Asimismo, un experto ve el mundo de una forma diferente. Esto es porque tiene más y mejor organizado el conocimiento sobre este rubro, además de la experiencia que han adquirido con el tiempo. Otra característica de ellos es que cuentan con una amplia gama de habilidades: de esta forma, el experto sabe qué conocimiento necesita, cuáles procedimientos aplicar, cómo aplicarlos y cuándo es apropiado hacerlo. Los expertos aplican reglas complejas y heurísticas en la resolución de problemas y para ello utilizan rutinas automatizadas.

Una diferencia más entre los expertos y los novatos es que, los expertos frecuentemente realizan decisiones rápida y automáticamente. Los expertos demuestran cómo todos los humanos pueden hacer conductas repetitivas y rutinarias que, consecuentemente, operan sin mucho esfuerzo de la conciencia. Con mucha práctica, los expertos se convierten más automáticos y con menos conciencia en los procesos que usan para la toma de decisiones.

Para formar expertos desde la escuela, Narvaez propone lo que llama “la Educación Integrativa Ética” (IEE, por sus siglas en inglés). En este modelo señala que el carácter está compuesto por habilidades que pueden ser cultivadas en altos niveles por un experto. Pero además propone que la persona ética sea dinámica y responsable en la vida cotidiana, en su realidad. Un verdadero experto ético requiere una interacción competente con los cambios que el ambiente tiene usando para ello una amplia gama de procesos, conocimientos y habilidades.

Para ello plantea 4 procesos (sensibilidad ética, juicio ético, motivación ética y acción ética). En ellos se encuentra una forma holística de entender a la persona moral, quien es capaz de demostrar su percepción y la toma de perspectiva, un razonamiento con habilidades, la orientación a la motivación moral y habilidades para realizar la acción moral. Estos 4 procesos están compuestos cada uno por siete habilidades éticas, cada uno con tres subhabilidades. A continuación se presenta la tabla número 7 donde se integra esta propuesta de los cuatro procesos:

Tabla nº 7: Los cuatro procesos y sus subhabilidades morales según James Rest (recuperado de Narvaez y Lapsley, 2005)	
Proceso: SENSIBILIDAD	Proceso: JUICIO
HS1: Entender la expresión emocional -Identificar y expresar emociones -Ajustar y afinar sus emociones -Manejar enojo y agresión	HJ1: Entender los problemas éticos -Reunir información -Categorizar los problemas -Analizar los problemas éticamente
HS2: Tomar la perspectiva de los otros -Tomar una perspectiva alternativa -Tomar una perspectiva cultural -Tomar una perspectiva justa	HJ2: Usar códigos e identificar criterios de juicio -Caracterizar códigos -Discernir la aplicación del código -Juzgar la validez del código
HS3: Relacionarse con los otros -Abrirse a los otros -Mostrar interés -Ser amistoso	HJ3: Razonamiento General -Razonar objetivamente -Usar razonamiento auditivo -Esquivando las dificultades del razonamiento
HS4: Responder a la diversidad -Trabajar con grupos y con diferencias individuales -Percibir la diversidad -Ser multicultural	HJ4: Razonar éticamente -Juzgando perspectivas -Razonamiento sobre ideales y normas -Razonamiento sobre acciones y sus resultados

Tabla n° 7: Los cuatro procesos y sus pubhabilidades morales según James Rest (recuperado de Narvaez y Lapsley, 2005)	
HS5: Controlar el prejuicio social -Reconocer el prejuicio -Superar el prejuicio -Tolerancia hacia las culturas	HJ5: Entender las consecuencias -Analizar las consecuencias -Predecir las consecuencias -Responder a las consecuencias
HS6: Interpretar situaciones -Determinar qué está ocurriendo -Percibir lo moral -Responder creativamente	HJ6: Reflexión durante el proceso y resultado -Razonar acerca del significado y el resultado -Hacer decisiones correctas -Monitoreando el razonamiento personal
HS7: Saber comunicarse -Hablar y escuchar -Comunicación no verbal y alternativa -Comunicación monitor.	HJ7: Aplicación -Aplicar el razonamiento positivo -Manejando los desacuerdos y el fracaso -Desarrollo de resiliencia.
Proceso: MOTIVACIÓN	Proceso: ACCIÓN
HM1: Respetando a los otros -Ser cortés y civilizado -Ser no violento -Mostrar reverencia	HA1: Resolver conflictos y problemas -Resolver problemas interpersonales -Negociar -Hacer compensaciones
Proceso: MOTIVACIÓN	Proceso: ACCIÓN
HM2: Cultivar la conciencia -Orden de sí mismo -Manejar la influencia y el poder -Ser honorable	HA2: Mostrarse firme respetuosamente -Atender a las necesidades humanas -Construir habilidades asertivas -Usar argumentos respetuosamente
HM3: Actuar responsablemente -Asumir obligaciones -Ser un apoyo adecuado -Ser un ciudadano integral	HA3: Tomar la iniciativa y el liderazgo -Ser un líder -Tomar la iniciativa por y con los otros -Ser mentor de los otros
HM4: Ayudar a los otros a cooperar -Actuar consideradamente -Compartir recursos	HA4: Planeando para realizar decisiones -Pensar estratégicamente -Implementar adecuadamente -Determinar el uso de los recursos
HM5- Encontrar el significado de la vida -Centrarse en sí mismo -Cultivar el compromiso -Cultivar el asombro	HA5: Cultivar perseverancia y coraje -Manejar el miedo -Mantenerse firme bajo presión -Manejar el cambio y la incertidumbre
HM6- Valorar las tradiciones e instituciones -Identificar y valorar tradiciones -Entender las estructuras sociales -Practicar la democracia	HA6- Perseverar -Ser constante -Superar los obstáculos -Ser competente
HM7: Desarrollar la Identidad Ética y la	HA7- Trabajar duro

Tabla n° 7: Los cuatro procesos y sus pubhabilidades morales según James Rest (recuperado de Narvaez y Lapsley, 2005)

<i>Integridad:</i>	-Tener un conjunto de objetivos alcanzables
-Elegir buenos valores	-Organizar el tiempo
-Construir la propia identidad	-Tomar el mando de la propia vida.
-Desarrollar el potencial personal	

Este proceso de desarrollo de las habilidades éticas se plantea en un proceso integrado por 4 niveles:

- Nivel 1: Inmersión en ejemplos y oportunidades: En esta fase se centra la atención en el reconocimiento de los patrones básicos del dominio de las habilidades. Aquí el profesor introduce a los estudiantes en actividades variadas y atractivas. Los alumnos aprenden a reconocer los elementos del dominio de las habilidades y empiezan a desarrollar una conciencia gradual y el reconocimiento de los elementos de estas habilidades.
- Nivel 2: Atención en los hechos y las habilidades: En esta fase, el conocimiento se construye a través de centrarse en los detalles y en los ejemplos prototípicos. El maestro centra la atención de los estudiantes en los conceptos elementales para poder empezar a construir conceptos más elaborados. Las habilidades con gradualmente adquiridas a través de la motivación y la atención dirigida.
- Nivel 3: Practicar procedimientos. En este nivel se trabaja la planeación de los pasos para la resolución de los problemas y las habilidades relacionadas. El maestro guía al estudiante y le permite que trate con muchas habilidades e ideas a través de las cuales resolver mejor el problema. Las habilidades son desarrolladas a través de la práctica y la exploración.
- Nivel 4: Conocimientos y procedimientos integrados: Aquí se realizan planes y se resuelven problemas. La práctica constante en este nivel durante un largo periodo de tiempo puede constituir a los expertos. El estudiante encuentra numerosos mentores y/o busca información para continuar construyendo conocimientos y habilidades. Hay una integración y aplicación gradual de los conocimientos y habilidades a través de diversas situaciones. El estudiante aprende cómo realizar los pasos necesarios para resolver problemas complejos.

Finalmente, desde esta perspectiva, se plantea la existencia de tres conceptos importantes relacionados con el juicio moral.

El primero es el “pensamiento moral”, el que se refiere a los juicios de las personas acerca de lo bueno y lo malo y los razonamientos que se encuentran sosteniendo este pensamiento. Por otra parte está el “juicio moral”, que se refiere, de una manera más

amplia, a la construcción racional en base a categorías epistemológicas (por ejemplo, la justicia, el deber, las autoridades legítimas, derechos). En contraste, el “pensamiento moral” se refiere al punto de vista de una persona en aspectos tales como el aborto, los derechos individuales de los homosexuales, la religión y las escuelas públicas, los roles de la mujer y la eutanasia. La “ideología cultural” es otro proceso básico en la formación del pensamiento moral y se refiere a valores y normas que existen independientemente de una persona en lo individual y que está siendo compartida por un grupo como parte de una cultura.

En esta perspectiva es que ambos, el juicio moral y la ideología cultural, contribuyen significativamente al pensamiento moral. De esta forma, la producción del pensamiento moral involucra a los dos procesos ocurriendo de forma simultánea y recíproca, no de manera serial y en momentos diferentes.

Así, tanto el juicio moral como la ideología cultural, aportan cada uno, de manera separada, información que no se reduce con el otro. Y que el pensamiento moral es producido de manera simultánea en la interacción recíproca de estos dos procesos, actuando en paralelo.

Por una parte, cada individuo recupera elementos para construir el significado del mundo social. También plantean que la ideología cultural tiene influencia en el desarrollo moral al hacer énfasis en ciertos fenómenos sociales; interpretando sucesos de la vida social en ciertas formas; reforzando ciertas prácticas de algunos grupos que organizan la vida social y su actividad; y ofreciendo ciertas herramientas, instrumentos y roles. Esto es así porque cada persona no inventa nuevamente la cultura. De esta forma –y este es un punto relevante- la adquisición de una ideología cultural está condicionada por lo que le hace sentido al individuo.

El desarrollo cognitivo individual le provee de una base conceptual de ciertas ideologías (como categorías epistemológicas básicas con las cuales poder interpretar los elementos de las ideologías). Así, la ideología cultural influye en el curso del juicio moral. (Rest, Narvaez, & Getz, 1999).

3.5. Algunos estudios recientes sobre el razonamiento moral

Los seguidores de Piaget y Kohlberg hicieron aportaciones a sus planteamientos y han enriquecido sus ideas. Turiel (2012) señala, al respecto, que:

El ser humano tiene la capacidad de elección moral para planificar su vida con autonomía. A su vez, la elección moral de las personas permite el reconocimiento de que las personas son iguales en dignidad y valor, por lo que debe dárseles la libertad y el trato justo por los demás y por la sociedad (p. 21).

Los componentes o dimensiones del razonamiento ético no son considerados de modo homogéneo y varían de acuerdo a diferentes concepciones. Tuana (2007) plantea tres aspectos: la comprensión de diversos marcos éticos; la capacidad de evaluar la validez de los hechos relacionados y la capacidad de identificar y evaluar los valores. Mientras que Chieh-Wen & Ming-Chia (2010) recuperan seis dimensiones en la toma de decisiones: la magnitud de las consecuencias, la probabilidad del efecto, el consenso social, la inmediatez temporal, la proximidad y la concentración del efecto.

Para propiciar una indagación profunda del razonamiento moral se han utilizado de forma privilegiada los dilemas, aunque Rossy (2011) señala el carácter conflictivo de los mismos, al decir que se consideran problemas porque su resolución no es simple o fácil, y deben ser confrontados con distintos tipos de presiones.

Las temáticas de los dilemas reales de los profesores también son contextuales. Por ejemplo, los resultados de la investigación de Langlois y Lepointe (2010) en Canadá señalan tres temas básicos: la gestión de recursos humanos, las normas y directrices; la imagen del profesor y el juicio profesional. Y cómo existen diferencias (entre Ontario y Quebec) porque en la primera ciudad se preocupaban más de la imagen pública de los maestros.

Algunas investigaciones dan cuenta de la diversidad de las temáticas existentes en los dilemas. Un ejemplo es el texto de Eyal, Berkovich & Schwartz (2011) quienes reseñan estudios donde los dilemas de los directivos escolares están centrados en los discentes, el personal, los recursos y las relaciones externas. Mientras que Clark (2012) plantea que los dilemas morales educativos actuales están vinculados con el uso de la tecnología y los medios de comunicación, en saber mantener la confidencialidad entre profesor y estudiantes.

Un estudio comparativo entre Estados Unidos y Canadá, de Robie & Kidwell (citado por Tabsh, el Kadi & Abdelfatah, 2012) señala que existe coincidencia en juzgar algunos dilemas y conductas no éticas como las más cuestionadas por los académicos: el involucrarse sexualmente con un estudiante antes de completar el curso; tener relación de tipo sexual con otro profesor o miembro del departamento educativo y atender una consultoría de tiempo completo fuera de sus deberes académicos.

Finalmente, existen propuestas que plantean una mejor resolución de los dilemas reales. Rossy (2011) señala la necesidad de contestar cinco preguntas básicas: ¿qué tiene este dilema para mí?, ¿qué acción o decisión traería el mayor bien para el mayor número de sujetos?, ¿qué leyes, reglas o principios aplican?, ¿cuáles son mis obligaciones hacia los otros en esta situación? Y ¿cuál será el impacto a largo plazo?

Otro planteamiento para la resolución de dilemas es el diálogo. Bohm (en Asada, 2012) lo entiende como un reto en el que no se busca que prevalezca un punto de vista de los participantes, porque entonces el diálogo fracasa. Este diálogo se emplea en el proceso de tutoría con los profesores principiantes ante situaciones de conflicto en Japón.

Existen también programas como el Trajectory: Ethics, Responsibility and Authenticity (TERA) presentado por Langlois & Lepointe (2010) en Canadá, que buscan desarrollar la sensibilidad moral, el juicio y darse cuenta de las dimensiones morales en la toma de decisiones.

Otro caso más se presentó en el contexto finlandés con una propuesta denominada Project - Based Learning from Moral Perspective (PJBL) (Vartiainen, 2010), que promovió la posibilidad de deliberar acerca del saber que algo es moralmente erróneo (fracaso moral) al preocuparse por una acción moralmente correcta en una situación socialmente compleja (éxito moral). Y el planteamiento realizado por Saat, Porter & Woddbine (2012) sobre el efecto de los cursos de ética en los estudiantes de contabilidad de Malasia y su efecto en el aumento del uso de habilidades de razonamiento posconvencional.

Estos planteamientos, junto con otros más se encuentran recuperados en la tabla número ocho.

Tabla nº 8: Estado del conocimiento sobre el razonamiento moral

Nombre del estudio	Autores	Año	País	Contribuciones
T.D. “An analysis of beginning counselor education master’s degree candidate’s ability to make ethical decision based on the American Counseling Association’s Ethical Standards after having completed a course in professional ethics”	Richard Joseph Behun	2008	Estados Unidos de América	Analiza la habilidad de un candidato a consejero profesional para tomar decisiones éticas basadas en el código de ética de la American Counseling Association
Art. “Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los niños/as”	María Cristina Richaud de Minzi	2009	Argentina	Estudia la relación entre la empatía de los padres percibida por los niños y su propio razonamiento prosocial
T.D. “Ciudadanía y Desarrollo profesional, liderazgo y alteridad: examinar las relaciones entre significado, razonamiento moral y competencias, diversidad de estudiantes de posgrado”	Alexander Kyei Edwards	2009	Estados Unidos de América	Revisa 3 variables: el sentido, el razonamiento moral y las competencias de la diversidad con estudiantes de posgrado de educación.
Art. “Making the right choices: ethical judgments among educational leaders”	Ori Eyal, Izhak Berkovich & Talya Schwartz	2010	Israel	Estudio que indaga el razonamiento moral en los aspirantes a directores en base a dilemas.
Art. “La mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social: ¿qué se puede aprender de los propios errores?”	Rosa Pulido Valero, Gema Martín Seoane & Beatriz Lucas Molina	2010	España	Se analiza la potencialidad de la mediación en la estimulación del razonamiento moral en la adolescencia.
Art. “Faculty response to ethical issues at an American university in the Middle-East”	Sami W. Tabsh, Hany A. El Kadi & Akmal S. Abdelfatah	2012	Emiratos Árabes Unidos	Buscó retroalimentar la percepción de los aspectos éticos relacionados con la enseñanza
Art. “Technology and ethical/moral dilemmas of higher education in the twenty-first century”	Lisa D. Clark	2012	Estados Unidos de América	Proporciona un referente para explorar los aspectos éticos y los dilemas que enfrentan los educadores del s. XXI de educación

Tabla n° 8: Estado del conocimiento sobre el razonamiento moral

Nombre del estudio	Autores	Año	País	Contribuciones
Art. “Experiences of Violence and Moral Reasoning in a Context of Vengeance”	Roberto Posada Giléde	2012	Colombia	superior Explora relaciones entre la exposición a la violencia y el razonamiento moral.
Art. “Auditor’s moral philosophies and ethical beliefs”	Fan-Hua Kung & Cheng Li Huang	2013	Taiwan	Busca descubrir la influencia de los valores personales en el proceso de razonamiento asociado con la ética
Art. “La complementación de la discusión de dilemas con la lectura teórica para una eficaz intervención en el juicio moral”	Victor Hugo Robles Francia	2013	México	Analiza el razonamiento moral de estudiantes universitarios después de discutir dilemas morales y una sesión expositiva y lectura sobre la teoría del juicio moral.

Capítulo – II: Metodología de la investigación

1. METODOLOGÍA

El desarrollo del presente estudio integra métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en sí, enfoque conocido como método híbrido o mixto de investigación “mixed methods research” (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010). De acuerdo con los objetivos que van a guiar el proceso de investigación, se considera oportuno utilizar esta metodología híbrida o mixta (Molina y otros, 2012); es decir, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo.

En esta línea, el estudio de caso que aquí se presenta muestra la lógica de la combinación de metodologías la obtención e interpretación, tanto secuencial como simultánea de datos cualitativos y cuantitativos. Los métodos cualitativos no solo van a permitir la comprensión de los aspectos discursivos y conductuales de los sujetos en estudio, sino que se presentan como un soporte ineludible a la hora de dar sentido a los datos cuantitativos.

Siguiendo a Morse (1991) se ha utilizado para la parte cuantitativa el prefijo “quan” y para la parte cualitativa el prefijo “qual”, con predominio de la metodología “QUAN” y desarrollo secuencial, como queda dicho, con un estatus dominante, como se ha informado, de la metodología cuantitativa.

Método QUAL-, se establece un estudio basado en la aplicación de dilemas morales hipotéticos a una muestra invitada de 268 profesores (con una muestra suministradora de datos de 264 docentes). Estamos, pues, ante un muestreo incidental, ya que se procuró que la intervención en la investigación fuese, a todos los efectos, por voluntad expresa del alumnado. El objetivo fue el analizar el nivel y estadio de razonamiento moral de los estudiantes, recuperando aspectos tales como los argumentos empleados, los valores y las normas a las que hacen referencia los maestros. Los resultados se analizaron con el programa estadístico AQUAD 6.

También se les solicitó a los maestros la redacción de dilemas morales reales. La

muestra suministradora fue de 91 docentes. Esto se realizó con la intención de conocer cómo vivenciaban los profesores su ética profesional en su práctica cotidiana, así como comprender los principales conflictos a los que hacían frente, junto con los valores y normas que se encontraban presentes en dichos dilemas.

Además se realizó un grupo de discusión con expertos en la temática educativa y moral. Se plantearon una serie de interrogantes que fueron discutidos por los cinco invitados. Se recuperaron categorías y se hizo análisis de las mismas, también con el programa AQUAD six.

Método QUAN-, se realiza un estudio descriptivo-exploratorio. El estudio descriptivo queda integrado por frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica). El estudio descriptivo permitió establecer predicciones incipientes sobre el comportamiento de la muestra y la orientación de sus opiniones. Para ello se utilizaron medidas de tendencia central (media,) y dispersión (desviación típica).

El estudio exploratorio se realizó a través de un análisis de varianza con el que se comprobó si existen diferencias estadísticamente significativas entre más de dos grupos, es decir, comprobamos si las diversas muestras podemos considerarlas muestras aleatorias de la misma población. Es el método apropiado cuando tenemos más de dos grupos en torno a la misma variable; en vez de comparar las medias de dos en dos, utilizamos el análisis de varianza y nos permite aceptar o rechazar las hipótesis, según los resultados alcanzados.

Según argumenta Morales Vallejo (2012): “Lo que directamente comprobamos en el análisis de varianza es si entre dos o más varianzas existen diferencias estadísticamente significativas, pero lo que realmente deseamos comprobar es si hay diferencias entre una serie de medias” (p.4).

1.1.Los métodos mixtos

Para Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) los métodos mixtos:

Representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 546).

Entre las ventajas que estos autores recuperan para todos los métodos mixtos se encuentran:

- El lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, logrando una percepción más integral, completa y holística.
- El formular el planteamiento del problema con mayor claridad, así como las maneras más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.
- Producir datos más “ricos” y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.
- Potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración.
-
- Efectuar indagaciones más dinámicas.
- Apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, que si se emplean aisladamente.
- Permitir una mejor “exploración y explotación” de los datos.
- Posibilidad de tener mayor éxito al presentar resultados a una audiencia hostil.
- Oportunidad para desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación, o bien, reforzarlas.
- Enriquecimiento de la muestra
- Mayor fidelidad del instrumento.
- Integridad del tratamiento o intervención.
- Optimizar significados (pp. 549-560).

De esta forma, mediante la utilización de los métodos mixtos se se articulan en la misma investigación los datos cuantitativos y los cualitativos, además de minimizar o incluso neutralizar las desventajas del uso de ciertos métodos, este modo de trabajar integra las ventajas de los dos tipos de metodologías.

1.2. El estudio de caso

1.2.1. Conceptualización

Existen diversas definiciones de lo que es el estudio de caso. A continuación se enumeran cinco de ellas, algunas más formales que otras, pero todas recuperan los elementos más representativos de esta investigación. Se concluye con una que, de forma más metafórica, ilustra un planteamiento de este tipo de estudio como parte importante en la vida del investigador.

El estudio de caso consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, sujetos, interacciones y conductas observadas, en citas directas de sujetos acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos. También se puede señalar acerca de que es un método donde se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, observaciones, grabaciones de video, documentos. Los datos son palabras e imágenes, que transmiten los sistemas significativos de los sujetos que participan.

Otra aproximación al estudio de caso indica que un examen profundo, sistemático y holístico, indagando en la mutua interdependencia entre el fenómeno y el contexto. Para realizarlo, se debe recabar información en distintas fuentes de evidencia y utilizar diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información. El estudio de caso se define por el interés en situaciones individuales.

Yin (citado por Yacuzzi, 2005) entiende el estudio de caso como:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p. 3).

Una conceptualización más que recupera la esencia de los estudios de caso es la que proporciona el Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (Grupo L.A.C.E.) (1999). En ella se define como el examen de un ejemplo en acción. Es el estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico de personalidad, de intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los

elementos de una situación que le dan significado. (p.4).

Finalmente, proponemos una descripción metafórica del estudio de caso, elaborada por Stake (2005). Este autor afirma que:

Es la consumación de una obra de arte... es un ejercicio de tal profundidad que es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestra mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos. Es estudio de caso que tenemos enfrente constituye una espléndida paleta (p. 116).

1.2.2. Características

Igualmente que las conceptualizaciones, las características también son ubicadas por los autores de forma diversa, pero coincidiendo en los aspectos fundamentales entre ellos.

Marcelo y Parrilla (citado por Cebreiro y Fernández, 2004) elaboran un listado de 7 rasgos definitorios del estudio de campo, comunes en todos los casos, independientemente del campo de aplicación del mismo. Estos son:

- *Totalidad:* Los estudios de caso son totalidades holísticas. Como tales, deben reflejar todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad.
- *Particularidad:* Los estudios de caso reflejan la peculiaridad, la idiosincrasia y el detalle local que diferencia a ese caso de otros similares, de manera que ofrecen una imagen vivida y única de la situación.
- *Contextualidad:* Un estudio de caso no es sólo una estrategia de acceso a la realidad para conocerla. Los estudios de caso crean imágenes de la realidad que llegan a formar parte de la misma. No sólo informan (crean una imagen) sino que participan del tipo de problemas, paradojas, conflictos, situaciones y hechos reales que conforman el mismo (forman parte de la misma realidad).
- *Participación:* Tanto los participantes como el evaluador forman parte del caso.
- *Negociación:* En el transcurso de un estudio de caso se negocia todo, desde el uso de la información obtenida, hasta los roles durante el estudio, pasando por la negociación de perspectivas y significados entre los participantes.
- *Confidencialidad:* Ya que el estudio de caso implica a organizaciones, situaciones o personas de la vida real y los resultados del estudio pueden afectar a sus vidas, la investigación/evaluación ha de plantearse en términos que no perjudique a los participantes, con los que se debe negociar su utilización.

- *Accesibilidad:* La información derivada del estudio debe ser accesible a audiencias no especializadas. (pp. 1-2).

Por otra parte, el grupo L.A.C.E. (1999) coincide con dos de estos criterios: la negociación y la confidencialidad. Y agregan 4 más que argumentan forman parte de los criterios éticos de la investigación, es decir, que constituyen principios éticos que no pueden ser sustituidos ni solventados por el investigador en la búsqueda de un seguimiento riguroso de la metodología. De tal forma que plantean que la metodología puede ayudar a asegurar la veracidad del análisis, pero en ningún caso la justicia de la investigación.

Los 4 criterios éticos que proponen para este estudio (además de la negociación y la confidencialidad) son los siguientes:

- *Colaboración:* Es el derecho que tiene todo participante, toda persona tanto a participar como a no participar en la investigación.
- *Imparcialidad:* El estudio de caso pretende en todo momento constituirse en un ámbito en el que se respeten los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones divergentes. No se trata de ponderar (evaluar) unas sobre otras, ni mostrarse más partidario de unas que de otras, sino, todo lo contrario, de mostrar, justamente, dicha divergencia de una manera imparcial y válida; divergencia que es, a su vez, parte de la complejidad de la vida social.
- *Equidad:* De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
- *Compromiso con el conocimiento:* Es el asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados (p. 10).

Percepciones diferentes dan argumentos acerca del porqué el estudio de caso es un buen instrumento metodológico. Robert Stake (1978, citado por Armour, Yelling y Duncombe, 2002) precisa algunas características y ventajas de lo que es el estudio de casos. Por ejemplo, señala que éste ayuda a las personas a llegar a interpretaciones más avanzadas a la vez que hace frente a sus interpretaciones presentes. También planteó que la investigación basada en el estudio de casos es útil debido a que reconoce las formas en las cuales el entendimiento humano depende de la habilidad de hacer relaciones con la propia experiencia. Stake argumentó que, a la vez que los estudios de caso se encontraban en desventaja cuando los objetivos de la investigación eran la explicación y la predicción, también el estudio de caso se encontraba favorecido cuando

el objetivo del investigador era entender el desarrollo y la ampliación de la experiencia. Finalmente, otra de sus aportaciones fue la de señalar que el estudio de caso se refiere a la elección de qué es lo que debe ser estudiado, y que su principal interés se encuentra en lo que puede ser aprendido del caso, en que “nuestros escasos descubrimientos se concentren en entender *su* complejidad” (p. 4).

En otro texto, Stake (2005) caracteriza el estudio de caso como:

Paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones del caso... proclamamos que el estudio de caso es empático y no intervencionista... tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (p. 23).

Por otra parte, el estudio de caso permite obtener una información cualificada de y en la propia realidad, donde se puede examinar de una forma sistemática e interactiva los factores y variables que condicionan dicha actividad, que, sin embargo, incluyen la comparación de dos o más casos.

1.2.3. Las funciones del investigador de caso

El investigador de caso desempeña funciones diferentes y elige cómo se deben desempeñar. Estas funciones –según Stake (2005)- incluyen las de profesor, observador, participante, entrevistador, narrador de historias, defensor, artista, consejero, evaluador, consultor y otras. Y cada investigador toma decisiones, de forma consciente o inconsciente, que ponderan y hacen que prevalezca alguna de estas decisiones sobre las otras. A continuación se hace una breve explicación de las principales de estas funciones:

- El investigador de caso como profesor: esta función la logra cuando el propósito de la investigación es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. En estos momentos, estas tareas coinciden con las responsabilidades del profesor.
- El investigador de caso como defensor: Este papel lo realizan cuando, por medio de sus argumentaciones, presentan “razones” a través de las cuales buscan convencer a sus lectores para que crean lo que él, como investigador, ha llegado a creer del caso que estudia.

- El investigador de caso como evaluador: todos los estudios de evaluación son estudios de caso. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de ese caso. En estas situaciones, el investigador se centra en elegir unos criterios determinados o un conjunto de interpretaciones mediante los cuales revelar las virtudes y defectos, los aciertos y errores del programa.
- El investigador de caso como biógrafo: A veces, el caso es una persona, y también en muchos otros estudios de casos, las personas son descritas en profundidad. Es en estos momentos cuando el investigador hace el papel de biógrafo.
- El investigador de caso como intérprete: Esto se da cuando el investigador reconoce y confirma significados nuevos. Quién investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás. Es entonces cuando predomina la función de intérprete en el investigador de caso.

El investigador toma decisiones a lo largo del estudio. Y el rol –o roles- que juegue serán parte de esas decisiones y se verán reflejadas en los significados que se vayan construyendo en el estudio. Pero, para tomar una decisión, debe de recordar el elemento más importante de todos, que es la ética. Así lo señala Stake (2005) cuando señala que “el rol debe ser una elección ética, una elección honrada” (p. 92). Pues a pesar de que un rol o los diversos roles pueden servir mejor para ciertas personas o determinadas situaciones, es el compromiso del investigador, su ética, el que debe ser el elemento decisivo para la toma de decisiones.

1.3. Instrumentos de recogida de información: Escala tipo Likert, dilemas morales y grupo de discusión

1.3.1. Escala tipo Likert

Es el instrumento seleccionado para la medición de las actitudes de los docentes. La escala es definida como “una serie de ítem... que han sido cuidadosamente seleccionados de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales” (Albeert Gómez, 2007, p. 116). Este tipo de escala fue desarrollado por Rensis Likert a principios de la década de 1930 y cuyo objetivo principal ha sido la medición de actitudes. Está conformado por una serie de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales los sujetos tienen que posicionarse de acuerdo al grado de acuerdo o desacuerdo en el que se encuentren al respecto.

En esta investigación, se plantean cuatro puntos de la escala: “Completamente en desacuerdo (CD)”, “en desacuerdo (D)”, “de acuerdo (A)” y “completamente de

acuerdo (CA)". De ellos selecciona el que mayormente coincida con su punto de vista en cada uno de los 60 ítems que conforman la escala definitiva elaborada para este estudio.

1.3.2. Dilemas morales

El dilema moral fue el procedimiento empleado, básicamente, por Lawrence Kohlberg, para evaluar el nivel de razonamiento moral. El dilema consiste en plantear una serie de conflictos o problemáticas hipotéticas en las cuales se presenta una situación donde dos valores se encuentran opuestos, y una serie de preguntas donde el sujeto tiene que argumentar por cuál valor opta, además de señalar cuáles son sus razones por las que elige ese valor. Estos dilemas los aplicaba Kohlberg a sujetos de distintas edades y culturas, buscando evaluar el límite, la estructura superior de razonamiento moral que posee el sujeto. Desde esta perspectiva, lo importante no es tanto la decisión específica que la persona considera debe adoptarse, el valor preferido o el contenido, sino la forma o estructura a partir de la cual justifica dicha decisión.

1.3.3. Grupo de discusión

Es concebido como una técnica de investigación que permite recoger datos mediante la interacción del grupo sobre un tópico determinado por el investigador. Esta definición muestra, entonces, las tres características básicas del grupo de discusión: a) ser una estrategia de investigación dedicada a recoger datos en una situación de interrelación de cara a cara; b) la propia interacción en una discusión de grupo es la fuente de los datos; c) es un encuentro público a demanda de una investigación.

1.4. Universo y muestra de aplicación

La institución está integrada por estudios de licenciatura y de posgrado. De la primera se oferta la Licenciatura en Educación Secundaria, con dos modalidades: la escolarizada y la mixta. En la escolarizada se encuentran jóvenes que han terminado el bachillerato y los estudios duran 4 años escolares. Para la modalidad mixta se consideran a profesores en servicio o profesionistas que se encuentren laborando ya en escuelas secundarias. La duración de esta modalidad es de 6 años.

Por otra parte, se ubica el posgrado integrado por la Maestría en Educación Secundaria. Este es un proceso que dura dos años y el cual solamente se abre cuando ya ha egresado la generación anterior.

La investigación se inicia a partir de una población inicial de 893 sujetos, distribuidos del siguiente modo: Estudiantes de modalidad mixta (presencial y telemática), 357; modalidad presencial (escolarizada), 443; estudiantes de maestría, 30 y profesores de la institución (Escuela Normal Superior de Michoacán), 63.

La muestra se obtuvo mediante un muestreo probabilístico, aleatorio estratificado, ya

que este tipo de selección de la muestra proporciona una validez que permite generalizar con un cierto grado los resultados a toda la población.

La muestra estratificada tiene como objetivo el segmentar la población de interés en estratos (que constituye una acción probabilística) y luego seleccionar en cada subgrupo un número relativamente pequeño de casos para estudiarlos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2010).

Para ello se aplicó la siguiente fórmula (Castañeda, 2002) :

$$n = \frac{Z^2 pqN}{Ne^2 + Z^2 pq} = 268 \text{ personas}$$

Donde:

n = (tamaño de la muestra)

Z²= nivel de confianza

p= variabilidad positiva

q=variabilidad negativa

N=tamaño de la población

e²=precisión o error.

En un segundo momento se procedió a hallar la proporción muestral de cada una de las subpoblación que integran la población total, para lo cual se utilizó la siguiente fórmula:

$$t_{muestra} = \frac{n_{a,b,c,d}}{n}$$

Donde ($t_{muestra}$) es el tamaño de la población para cada estrato o grupo, ($n_{a,b,c,d}$) es la población total de cada estrato y (n) es la población total.

El tamaño de la muestra para cada estrato se obtiene mediante la división del tamaño de la población de cada estrato entre la población total, multiplicado por la muestra total obtenida, aportando los siguientes resultados: modalidad mixta = 107, modalidad presencial = 133, estudiantes de maestría = 9 y profesorado de la institución = 19, conformando una muestra de 268 sujetos.

Estas cantidades se consideraron para la aplicación de la escala tipo Likert y de los dilemas morales. Para el grupo de discusión se hizo la invitación a un reducido grupo de expertos.

1.5. Validación de la escala

Goetz y LeCompte (1988) señalan que para poder establecer la validez de un estudio “se necesita demostrar que las proposiciones generadas, perfeccionadas o comprobadas se ajustan a las condiciones causales que rigen en la vida humana”. Por ello, para conocer la validez interna de un estudio es necesario responderse a la pregunta: “¿Se

observa o mide realmente lo que se cree observar o medir?” Y para verificar la validez externa, la pregunta sugerida es “¿en qué medida los constructos y postulados científicos son aplicables a más de un grupo?” (p.224).

Existen 4 tipos de validación que se aplican en general a los estudios empíricos de las ciencias sociales:

- Validez de las construcciones conceptuales: implica operacionalizar las métricas que se utilizarán durante el estudio para poder inferir legítimamente, a partir de estas métricas, hacia las construcciones conceptuales que les dieron origen.
- Validez interna: es la lógica de causalidad de un estudio explicativo, y está vinculada con la verdad de las inferencias que se realizan para determinar las causas de los fenómenos.
- Validez externa: establece el dominio al cual pueden generalizarse los hallazgos del estudio.
- Fiabilidad: demuestra que las operaciones de un estudio pueden repetirse con los mismos resultados. (Grupo L.A.C.E., 1999).

1.6. Triangulación de la información aportada por los instrumentos

Una vez que se realiza el análisis de la información de cada una de las técnicas de recogida de datos, se plantea el uso de la metodología conocida como triangulación.

Dentro de los métodos mixtos, una de las pretensiones que se persiguen es la triangulación o corroboración, la cual es definida como “el lograr la convergencia, confirmación y/o correspondencia o no, de métodos cuantitativos y cualitativos. El énfasis es en el contraste de ambos tipos de datos e información” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptsta Lucio, 2010; p.551).

Estos mismos autores reconocen la posibilidad para la triangulación de “incluir los resultados estadísticos de cada variable y/o hipótesis cuantitativa, seguidos por categorías y segmentos (citas) cualitativos, así como teoría fundamentada que confirme o no los descubrimientos cuantitativos” (p. 570).

Por otra parte, Stake (2005) muestra cómo la palabra triangulación proviene de la navegación celeste. Así, los navegantes sabían inferir, a partir de los ángulos de elevación de las estrellas, la posición en que se encontraban las personas en ese momento.

La triangulación es definida por Heath (citado por Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2004) como el uso de múltiples informaciones para captar más “densamente” un constructo, que desde una sola fuente no podría ser captado en sus principales dimensiones. Así, una sola estrategia de datos y métodos, por sus propias

limitaciones, no podría darnos la comprensión del constructo objeto de estudio.

Otros autores (Holtzhausen, 2001) señalan que la triangulación se convierte en una solución poderosa para fortalecer el diseño de una investigación donde la lógica se centra en el hecho de que un método individualmente nunca podrá solucionar adecuadamente el problema de los factores causales antagónicos.

Esta misma autora señala algunas otras ventajas que le brinda la triangulación a un investigador cualitativo. Entre ellas se encuentran:

- Provee de información más a profundidad, sirviendo como una prueba crítica en virtud de lo comprensiva que puede ser.
- La triangulación también estimula la creación de métodos creativos, y nuevas formas de capturar un problema para equilibrarlo con los métodos convencionales de recolección de datos.
- La posibilidad de integrar distintos puntos de vista produce elementos que no habían sido considerados en antiguos modelos. Muchas teorías antiguas pueden ser reelaboradas o se pueden desarrollar nuevas teorías. Más allá de esto, los resultados divergentes provenientes del uso de varios métodos pueden guiar a la producción de explicaciones más complejas y enriquecidas en la investigación de un problema.
- La triangulación guía a una síntesis o integración de teorías. En este sentido, la triangulación metodológica puede llevar a teorías distintas a ir detrás de un problema común.

Algunos otros beneficios que la triangulación puede brindar en determinadas investigaciones son las siguientes:

- Reta al investigador a mejorar su comprensión acerca de las distintas razones por las que pueden existir inconsistencias provenientes de dos fuentes de datos.
- La triangulación es un camino para mejorar la validez de un estudio, a través de, -por ejemplo- el examinar un aspecto de la investigación desde distintos puntos de vista.
- Debido a lo intrincado que son los fenómenos sociales, la triangulación puede incrementar la comprensión de la naturaleza humana y de la realidad social en toda su complejidad. Esto debido a que puede considerar aspectos tales como las necesidades psicológicas o los aspectos emocionales de los sujetos.

- El investigador puede obtener una clara visión de su investigación empírica, debido a que el lograr un entendimiento de un fenómeno desde el punto de vista de sus participantes y desde su contexto social e institucional es un objetivo que en gran parte está perdido cuando se hace un análisis de datos cuantitativo. (Holtzhausen, 2001).

Otro autor, Guba (citado por el grupo L.A.C.E., 1999) argumenta que la triangulación va al corazón de la credibilidad, asumiendo el principio de “humildad metodológica” en tres sentidos: el *epistemológico*, porque afirma que no existe un acceso privilegiado a la realidad, de tal manera que se asume que el mundo social y educativo está configurado por múltiples puntos de vista, uno de los cuales, aunque ciertamente importante, es el del investigador; el *técnico*, en tanto que evita la imposición de preconcepciones extrañas, y la adaptación profunda del procedimiento de investigación mismo a las características y contingencias de la realidad estudiada; y, por último, el *ideológico*, pues es un paso necesario para que una investigación potencie y desarrolle el aprendizaje de los sujetos implicados sobre sus propias prácticas sin legitimar las usuales dependencias práctico/investigador experto (p. 35).

Para conseguir la confirmación necesaria, para demostrar la validez de un aserto, el investigador puede utilizar alguna de las diversas estrategias de triangulación. Estas estrategias son las siguientes:

- *La triangulación de las fuentes de datos o de agentes*: Consiste en el esfuerzo por ver si aquello que se observó y de lo que se informa contiene el mismo significado cuando se encuentra en otras circunstancias. Por ejemplo, es el observar si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúa de forma diferente.
- *Triangulación del investigador*: En ella se hace que otros observadores (o una comisión de investigadores o expertos) observen la misma escena o el mismo fenómeno y que analicen interpretaciones alternativas al mismo.
- *Triangulación de la Teoría*: Ésta recupera los constructos teóricos y, en la medida en que éstas describen el fenómeno con un detalle similar, se dice que la descripción está triangulada. Cuando estas teorías están de alguna medida de acuerdo con el significado del estudio, entonces la interpretación está triangulada.
- *Triangulación metodológica o de técnicas*: Es la estrategia más aceptada. Ella considera los diversos métodos del estudio de caso y reconoce cómo éstos se complementan en la información proporcionada, además de que nos obliga una y otra vez a la revisión de la interpretación.

Campbell y Fiske (citados por Stake, 2005) argumentaban respecto a la triangulación lo

siguiente: “para conseguir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación, independientes, mediante una especie de triangulación” (p. 99).

Capítulo – III:

Escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes

El presente capítulo está dedicado a la construcción, aplicación y análisis de la *escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes*. Por tanto, este texto se divide fundamentalmente en tres apartados. En el primero se recuperan los cinco pasos considerados para la construcción de este instrumento. El segundo presenta la aplicación y análisis de los resultados principales, integrando algunos tales como los porcentajes, el anova de una vía y la contingencia. Finalmente, en el tercero se realizan reflexiones finales de los resultados obtenidos.

1. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA LIKERT

La construcción de la *escala de actitudes sobre la ética profesional docente* tiene como sustento la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (citado por Vega, 2011) y su diseño se realizó atendiendo al planteamiento realizado por Hirsch Adler & Pérez Castro (2005) acerca de la investigación sobre las actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Para ello se consideraron los siguientes momentos:

1.- Se planteó la siguiente solicitud: “en términos generales, indique los que a su juicio son los cinco rasgos más significativos de *ser un buen profesor* para el contexto actual”:

- Se aplicó a una muestra de 120 personas constituida por profesores-investigadores de la ENSM, estudiantes de la modalidad mixta y escolarizada de la misma institución.

- Se ubicaron las respuestas proporcionadas por los sujetos en cuatro rubros de competencias: cognitivo-técnicos, éticos, sociales y afectivo- emocionales. Esta distribución de las competencias es la propuesta por Hirsch (2005). De ellas se hizo un análisis de la frecuencia de las elecciones (las cuales se presentan posteriormente).

2.- A partir de las propuestas se elaboraron 100 aseveraciones fundamentadas en los rasgos predominantes obtenidos en la fase anterior y que conjuntaban los cuatro campos de competencia antes señalados. Esta propuesta se proporcionó a 10 expertos en el campo de estudio (doctores en educación que laboran en esta institución o en alguna otra de educación superior).

3.- Del análisis de los expertos se seleccionaron 75 proposiciones, las cuales constituyeron la prueba piloto del instrumento. Éste se aplicó a 80 personas: estudiantes de la modalidad mixta, escolarizada, posgrado y docentes de la institución.

4.- Los resultados se capturaron en el programa SPSS versión 20 y se obtuvieron estadísticamente diversos análisis de fiabilidad, el cual permitió agruparlos en siete factores y eliminar algunos ítems que no cumplían con los requisitos establecidos. De ellos se determinó el instrumento final de la escala de actitudes sobre ética profesional docente, con 60 ítems en total.

5.- Finalmente se aplicó el instrumento definitivo a 268 integrantes de la ENSM (133 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria de la modalidad escolarizada; 107 alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria de la modalidad mixta; 9 discentes de la Maestría en Educación Secundaria y 19 profesores de la institución) con lo que se hizo el análisis final de los resultados de la escala elaborada.

A continuación se presenta el desarrollo de los resultados en los diversos pasos para la construcción de la misma.

1.1. Descripción de los rasgos más valorados

Las respuestas a la pregunta: ¿Cuáles considera que son los cinco rasgos principales que debe tener un buen profesor en el contexto actual? Se clasificaron en 4 rubros de competencia. Éstos son los siguientes:

- Competencias cognitivo-técnicas: En estas se incluye el conocimiento y el uso que se hace de él, la formación permanente, las estrategias didácticas (su planeación, diseño y evaluación), la innovación y la capacidad de indagar sobre su práctica docente.
- Competencias sociales: integra la capacidad de establecer relaciones con el contexto, con la comunidad educativa, con los estudiantes y además contempla las características sociales de la persona.

- Competencia ética: se encuentra la ética profesional y los diversos valores (tales como la responsabilidad, respeto, honestidad, compromiso social, tolerancia, entre otros).
- Competencias afectivo-emocionales: se refiere concretamente a dos, la identificación con la profesión y la capacidad emocional.

En este primer paso de la elaboración de la escala de Likert, se descubrió que se sigue considerando la competencia cognitivo-técnica como la principal para que el docente tenga un buen desempeño. Principalmente, que el docente domine el conocimiento fue considerado el factor más importante.

A continuación se muestra un gráfico que plantea la predominancia del rasgo cognitivo-técnico. Éste fue seguido por la competencia ética, la social y finalmente la afectivo-emocional.



Ilustración 6: Tipos de competencias necesarias para el docente en la actualidad.

Los porcentajes que tuvieron cada una de las competencias en base a las menciones que obtuvieron por los encuestados fueron las siguientes: cognitivo-técnica 38.25%; ética 30.01%; sociales 18.52% y afectivo-emocionales con 13.20%. Cada rasgo contenía diversos elementos, algunos más ponderados que los otros.

De la competencia cognitivo-técnica se encontró que, para los encuestados, lo principal es contar con el conocimiento necesario. Y de manera especial, el conocimiento de la propia asignatura. Esto parece confirmar que los profesores seguimos creyendo que lo principal de nuestra labor es conocer lo que tratamos de transmitir o lo que se pretende construir con los estudiantes. Otro aspecto relevante es el que se refiere a la innovación. Es posible constatar que es el siguiente elemento que consideraron importante los

sujetos. Una explicación posible de esto es que, quienes lo ubicaron como importante fueron, principalmente, los estudiantes. Y fueron los alumnos de los últimos grados, donde se hace mucho énfasis en que tienen que buscar prácticas docentes que no sean tradicionales, sino que hagan aportaciones y sean innovadoras.

También se destaca el aspecto técnico, donde se recupera el uso adecuado de estrategias didácticas y su capacidad de planearlas, aplicarlas y evaluarlas. Junto con ello se ubica el dominio de la metodología por competencias, como un reflejo de las exigencias en la política educativa actual de dominar este tipo planteamientos.

Finalmente, dentro de este rasgo, llama la atención la poca importancia que se le dio al uso del conocimiento, a la reflexión, el análisis y los aspectos epistemológicos. Pareciera demostrar que lo importante es tener el conocimiento y no tanto el razonamiento que se pueda desarrollar sobre él.

En la siguiente página se presenta la tabla número nueve que resume los aspectos que integraban esta competencia cognitivo- técnica y la importancia que le fue conferida por los integrantes de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Tabla nº 9: Elementos que integran la competencia Cognitivo-Técnica

Competencia cognitivo- técnica	Porcentaje
Tener conocimientos	14.54%
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la asignatura • Sociales/culturales/de la realidad • De la educación en general • Del programa actual y los anteriores • Sobre el tipo de educando • Multidisciplinarios 	
Uso del conocimiento	2.74%
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis, comprensión, reflexión • Construcción del conocimiento pedagógico (epistemología) • Capacidad de pensar la propia práctica 	
Innovación	13.20%
<ul style="list-style-type: none"> • Formación permanente/actualización • Investigar la propia práctica docente • Creatividad/Innovación 	
Técnicos	7.89%
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas (planeación, diseño y evaluación) • Dominio de metodología de competencias. 	
Porcentaje total de la competencia	38.25%

Por otra parte, se ubicó la competencia social en el tercer lugar de importancia por los sujetos encuestados, con un 18.52% del total de menciones. De este rasgo, los componentes que se consideraron como principales fueron el de la capacidad de establecer relaciones con el contexto y el ser capaz de relacionarse adecuadamente con los estudiantes.

Un elemento que vale la pena resaltar es que, casi en su totalidad, esta competencia

social fue mencionada por los estudiantes de la normal, no por los profesores de la misma. Posiblemente sea porque, tanto los estudiantes de la modalidad escolarizada como de la mixta tienen una mayor experiencia en las escuelas secundarias. Y reconocen la necesidad de saberse vincular con los otros –sea la comunidad, sean los adolescentes- para que su labor tenga buenos resultados.

A continuación se presenta la tabla número diez que resume los principales aspectos de la competencia social.

Tabla n°10: Elementos que integran la competencia social

Competencia social	Porcentaje
Capacidad de establecer relaciones con el contexto	5.48%
<ul style="list-style-type: none"> • Adapta estrategias al contexto y trasciende la vida cotidiana • Conoce la realidad de la escuela y los alumnos • Es gestor (académico y de aspectos administrativos) • Ejerce liderazgo • Tiene prestigio profesional 	
Capacidad de establecer relaciones con la comunidad educativa	3.43%
<ul style="list-style-type: none"> • Sabe relacionarse con sus compañeros, padres de familia y educandos • Realiza trabajo colaborativo • Tiene habilidades para ser mediador 	
Capacidad de establecer relaciones con los estudiantes	5.48%
<ul style="list-style-type: none"> • Conduce de forma dinámica su grupo • Capacidad de escuchar a sus alumnos • Crea un ambiente de confianza • Conoce el lenguaje de los adolescentes • Fomenta la autonomía en sus alumnos 	
Características sociales de su persona	4.11%
<ul style="list-style-type: none"> • Amplia cultura • Facilidad de expresión • Rasgos humanistas • Buena presentación • Sentido del humor 	
Porcentaje total de la competencia:	18.52%

En cuanto a la competencia ética, ésta es la que tiene una relación más cercana con la presente investigación. Es a ella la que hace referencia el Plan 1999 para la formación de Licenciados en Educación Secundaria. Entre los resultados que se pueden resaltar es que, después del conocimiento, es la ética el aspecto más valorado de la profesión docente. Así lo demuestra este rasgo al tener el segundo lugar en las menciones de los encuestados.

Por otra parte, se ubican dos elementos dentro de esta competencia. El primero es el de los profesores o estudiantes que únicamente mencionaron la ética profesional de manera general. El segundo fue cuando especificaron algún valor concreto. De los valores, el más reconocido es el de la responsabilidad. Al parecer éste sigue siendo el que se piensa que se encuentra más vinculado y es más necesario en la profesión docente. Una responsabilidad que va desde asistir a clases, preparar las sesiones, entregar evaluaciones

a tiempo entre otros aspectos. Una responsabilidad que da cuenta de la labor del maestro en su quehacer cotidiano.

De los valores que menos menciones tuvieron se encuentra la solidaridad, la promoción de la equidad e igualdad, la justicia y la capacidad para actuar con autonomía. Parecería que, en base a estas respuestas, el docente no da la suficiente importancia a propiciar relaciones armoniosas entre sus estudiantes (como por ejemplo, a través de los valores de la equidad y la solidaridad) y que tampoco lo considera muy necesario que él lo haga con sus discentes (a través de la justicia y la equidad). Y de manera paradójica, tampoco parece ser reconocido que el maestro actúe de forma autónoma, quizás pensando en que sus acciones tienen que estar de acuerdo a las decisiones tomadas en conjunto con sus otros compañeros o con los directivos de la institución. En la tabla once se presenta un resumen de lo anterior.

Tabla nº11: Elementos que integran la competencia ética

Competencia ética	Porcentajes
Ética profesional	6%
Valores varios:	
• Responsabilidad	7.2%
• Vocación de servicio/misión como educador	4.28%
• Compromiso social	3.77%
• Tolerancia	3.6%
• Respeto	3.08%
• Honestidad	0.51%
• Puntualidad	0.51%
• Solidaridad	0.34%
• Promoción de la equidad e igualdad	0.34%
• Justicia	0.17%
• capacidad para actuar con autonomía	0.17%
Porcentaje total de esta competencia	30.01%

La competencia afectivo-emocional fue la considerada menos importante por los encuestados como parte de la práctica docente.

Esta competencia integra básicamente dos elementos: la capacidad emocional y la identificación con la profesión. La primera se refiere a características, sentimientos, actitudes. Destacan en mayor medida el ser flexible, tener seguridad en sí mismo y el ser comprensivo. Estos aspectos tienen que ver con la forma como se relaciona con los otros, quizás en mayor medida con los estudiantes.

El segundo componente hace referencia a que el docente se sienta parte de esta profesión y que la asuman como carrera de vida. Es de llamar la atención el bajo porcentaje de menciones que recibe. Una de las posibles causas es que existe una gran cantidad de personas que se dedica a la docencia teniendo una formación diferente (universitarios de distintas carreras) y que ahora son alumnos de la escuela normal, que no consideran que la identificación con la profesión tenga que ser un rasgo importante para los que se dedican al magisterio. Los componentes de esta competencia se muestran en la tabla número doce.

Tabla nº 121: Elementos que integran la competencia afectivo-emocional

Componentes competencia afectivo-emocional	Porcentajes
Capacidad emocional	8.75%
<ul style="list-style-type: none"> • amplio criterio/flexible • seguro de sí mismo • comprensivo • empático • actitud abierta al cambio e incertidumbre • íntegro/ comprometido consigo mismo • sensibilidad humana • congruente • inteligente • con carácter 	
Identificación con la profesión	4.46%
<ul style="list-style-type: none"> • gusto por la docencia • Visión de futuro • Afecto por sus educandos • Ejemplo para sus alumnos • Está motivado y motiva a los demás • Identidad / perfil profesional 	
Porcentaje total de la competencia	13.21%

Finalmente, dentro de las reflexiones que se pueden hacer desprendidas de esta primera parte de la construcción de la escala son las siguientes:

- En la muestra correspondiente a los docentes de la institución, predominó el reconocimiento de la competencia cognitiva. Ésta se diferenció de las otras poblaciones (con los alumnos de las diversas modalidades) donde se hizo énfasis en aspectos tales como el dominio de estrategias didácticas. Una posible inferencia de esto es que los estudiantes – de las dos modalidades de la licenciatura- tienen un mayor contacto con los adolescentes y reconocen la dificultad del trabajo didáctico con ellos, proponiendo, por lo tanto, la necesidad de implementar estrategias específicas con sus alumnos. Mientras que los profesores de la normal parecen ubicarse más en un plano teórico, del deber ser, por lo tanto se centran más en un aspecto conceptual.
- Los estudiantes –y no los docentes de la institución- fueron quienes hicieron mención de que los profesores deben tener dentro de su práctica el valor de la *equidad*, de propiciar la *igualdad*. En este caso se puede suponer que es precisamente, por la experiencia que tienen como discentes donde reconocen esta necesidad, quizás debido a que han vivido situaciones de inequidad, de preferencias y por eso piden que los profesores propicien la equidad. Y los docentes de la normal no reconocen este valor como necesario, nuevamente quizás porque en su experiencia cotidiana no lo consideran importante, porque su papel de autoridad no se ha visto influido por la presencia o no de este valor.

- Por otra parte, los estudiantes de la modalidad mixta (que son los que a diario están trabajando con adolescentes de secundaria) hacen el planteamiento de situaciones muy prácticas, tales como la facilidad de expresión o el conocer la realidad de sus alumnos para adaptar el conocimiento a sus necesidades. Reiteradamente, pareciera que entre más contacto se tiene con el contexto educativo meta para el que forma la escuela normal (que es el nivel de secundaria) los sujetos pueden reconocer más fácilmente las características prácticas para hacer frente a los problemas diarios y enseñar de una mejor manera a sus estudiantes.
- Otro elemento que se hizo patente en las respuestas que se obtuvieron en la muestra es la influencia que algunos docentes tienen en lo que piensan sus alumnos. Un ejemplo de ello fue que, una buena cantidad de estudiantes propusieron la característica de la “innovación”. Y se reconoce que la profesora que trabaja con ellos les ha insistido en la importancia que tiene el lograr salir de las prácticas tradicionales y hacer innovaciones a través de propuestas de trabajo.
- Finalmente, la forma como se priorizaron las competencias (en primer término las cognitivo-técnicas, seguidas de las éticas, las sociales y finalmente las afectivo-emocionales) son un referente que se considerará para ser contrastado con los resultados finales de la escala definitiva. Sin embargo, este dato permite hacer reflexiones sobre lo que se considera importante y necesario para ser maestro hoy en día.

1.2. Construcción de la primera escala y validación por expertos

De acuerdo a los resultados obtenidos en el paso 1 de la construcción de la escala se elaboró una primera versión de este instrumento. Ésta constó de 100 ítems, de los cuales 22 hacían referencia a la competencia cognitivo- técnica, 25 a la competencia social, 30 a la competencia ética y 23 a la competencia afectivo- emocional. De esta forma, la construcción del primer cuestionario surgió de las respuestas otorgadas por los distintos grupos estudiantiles y los docentes a los rasgos que consideraban fundamentales para ser un buen profesor en la actualidad.

Con el objetivo de lograr la *validez* de la escala -entendida como “el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998) se realizó la validación por expertos y el análisis de los factores principales. En este segundo paso de la construcción se realizó este análisis por parte de los expertos.

Para ello se consultaron a 10 docentes. Entre su perfil se encontraba que todos contaban con el grado de doctor (a) en el área educativa, psicológica o histórica. También que se habían desempeñado en algún momento de su vida en la educación básica y que actualmente laboraban en educación superior. Finalmente, otro criterio para ser elegidos

consistió en que contaban con amplios conocimientos sobre el proceso investigativo en el área educativa.

Para que estos expertos pudieran realizar el análisis de los ítems elaborados se les remitió un instrumento que contenía los 100 ítems y una tabla donde se les solicitaba hicieran las correcciones sobre el contenido, coherencia, redacción o vocabulario que encontrarán en las distintas aseveraciones. Además, se integraron cuatro apartados para hacer observaciones específicas sobre las afirmaciones que conformaban las actitudes de la competencia cognitivo-ética, la social, la ética y la afectivo-emocional, respectivamente.

Las observaciones que se obtuvieron en torno al contenido de los ítems se recibieron sugerencias para incluir otras afirmaciones que enriquecieran la escala con aspectos que aún no habían sido considerados. También se solicitó que se revisaran algunos aspectos teóricos para darle mayor consistencia a ciertas aseveraciones.

Las consideraciones que se obtuvieron sobre la coherencia se relacionaban a que algunos ítems debían ser modificados o eliminados debido a que parecían ambiguos, a que era necesario especificarlos más o a que podrían parecer evidentes.

Las reflexiones recibidas sobre la redacción -las cuales fueron mayoría- hacían énfasis en que se modificaran términos, en la eliminación de ciertos adjetivos, en la búsqueda de sinónimos más adecuados, en cuidar la conjugación de los verbos y la persona a la que hacía referencia y en evitar palabras que indicaran dimensiones absolutas.

Después de esta validación por los expertos, la escala se modificó en cantidad y se enriqueció en calidad. Se revisaron todos los ítems, dejando aquellos que eran adecuados y modificando algunos que era necesario mejorar. Y también se eliminaron algunos. Así, de los 100 que había en un principio quedó una segunda versión de la escala con 75 de ellos.

1.3. Prueba piloto de la segunda versión de la escala y fiabilidad de la misma

Con esta segunda versión de la escala –con 75 ítems- se realizó una aplicación a una muestra de las poblaciones estudiantiles de la ENSM y de los profesores de la institución. Una vez obtenidas las respuestas a esta escala, se procesaron a través del paquete de análisis estadístico SPSS versión 20.

Con la finalidad de validar la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes se procedió a realizar el estudio de *fiabilidad*. Para ello se buscó analizar la consistencia interna de la misma. El procedimiento elegido fue el alpha de Cronbach, el cual se obtuvo tanto del instrumento en su totalidad como para cada uno de los ítems que lo componen.

Siguiendo a Latiesa (citado por Ferra, 2005) se entiende que el coeficiente de fiabilidad de Cronbach se utiliza como criterio para evaluar hasta qué punto un test o una escala está compuesto por ítems lo suficientemente homogéneos como para justificar que su suma constituya una medida del constructo adyacente.

A continuación se presenta el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para el total de la escala y para las dos mitades, ítems pares e impares; además, se realiza el análisis de cada uno de los ítems que lo integran respecto a la totalidad. El resultado obtenido para el total de 75 aseveraciones alcanza ,891.

Tabla n° 13: Fiabilidad de la prueba piloto. Alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach	N° de elementos
,891	75

Por los datos obtenidos, se observa alta fiabilidad, que representa la estabilidad del instrumento cuando es aplicado a una misma persona en diferentes ocasiones y en condiciones similares.

Tabla n° 14: Fiabilidad dos mitades

Alpha de Cronbach	Dos mitades
Ítems impares	,903
Ítems pares	,875

Al hallar el alpha a los ítems pares, por una parte y a los pares, por otra, se comprueba la estabilidad del instrumentos, respecto la consistencia interna; es decir, el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación.

Respecto al análisis efectuado entre cada ítem, si fuese eliminado, respecto a la totalidad, se observa en el anexo n° 3 del presente documento el coeficiente para cada una de las 75 afirmaciones, aportado los siguientes resultados: la correlación más alta de 894 (para el ítem número 5) y la correlación más baja de ,887 (en 11 ítems: 29, 31, 33, 38, 48, 49, 54, 60, 61, 64, 74), razón por la cual son aceptados todos los ítems como válidos para valorar la estabilidad del instrumento.

1.4. Conformación de la escala definitiva y agrupamiento en factores: Validez de constructo

Se realizó la validez de constructo para comprobar si todos los ítems seleccionados valoran el mismo rasgo y si tienen correlaciones positivas con el resto de los ítems que se integran en torno al mismo factor.

Los 75 ítems de la prueba piloto fueron analizados con el programa estadístico SPSS recuperando la técnica de componentes principales. Atendiendo a ello, se considera lo que representa cada componente dentro de los coeficientes de las distintas variables. De esta forma, aquellos ítems que presenten los valores mayores indican una mayor relación entre ese componente y sus variables.

Para poder interpretar los componentes, se rotó la matriz componencial para redistribuir la varianza en factores. Se realizó un análisis de los componentes principales, por medio

del cual se identificó la carga de cada ítem y se definió cada componente a partir de los ítems que se incluyen en cada componente. En los anexos se presenta la tabla con el análisis ítem a ítem en base al método de extracción de análisis de componentes principales.

A continuación se muestra la tabla número catorce que refleja la varianza total explicada ubicada en siete factores. Como es posible observar, los siete factores explican el 43,043% de la varianza, porcentaje que es suficiente para que el cuestionario valore lo que realmente quiere medir; es decir, el rasgo que pretendemos medir.

Tabla 15: Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12,223	16,297	16,297
2	6,003	8,004	24,301
3	3,135	4,181	28,482
4	3,007	4,010	32,491
5	2,780	3,707	36,198
6	2,611	3,481	39,679
7	2,523	3,364	43,043

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Se rotó la matriz exponencial para redistribuir la varianza en los componentes. Se eligió el punto de corte mínimo de 0,400. Y atendiendo a estos criterios se obtienen 7 componentes.

Atendiendo a este análisis, se encuentra el factor en el cual se ubica cada uno de los ítems. Sin embargo, también se observó que 15 ítems no cumplían con el requisito de obtener el punto de corte mínimo de 0,400. Por lo tanto, se consideró que deben de ser eliminados de la escala y así, poder conformar lo que sería el instrumento de forma definitiva con los ítems que sí cumplen el requerimiento solicitado.

En la tabla número quince se transcriben los ítems que se deciden excluir atendiendo a la observación anterior.

Tabla nº 16: Ítems eliminados de la escala

Número de ítem	Denominación del ítem	Saturación
8	Al crear un ambiente de confianza en el aula, los estudiantes se sienten mejor y aprenden más	359
10	La vocación de servicio es un elemento que distingue al maestro de otras profesiones	320
14	Es tarea de la escuela enseñar a pensar a los estudiantes	268
15	Para comunicarse adecuadamente con los adolescentes hay que	385

Tabla nº 16: Ítems eliminados de la escala

Número de ítem	Denominación del ítem	Saturación
	conocer su lenguaje	
18	Los docentes son unos “segundos padres” de los estudiantes, por lo que tienen que apoyarlos en lo que necesiten	397
34	Hay rutina dentro de la tarea del profesor	378
36	Es necesario que la escuela sea un lugar donde los alumnos aprendan a tener valores y a comportarse éticamente	285
40	Cuando en el aula hay equidad, se trata de igual manera a alumnas mujeres y a alumnos varones	346
50	Cuando se tiene compromiso social, se educa a las clases más desfavorecidas	196
51	Hay que cuidar el vestuario y la presentación para ir a la escuela	230
53	La tarea del profesor es casi la misma sin importar la edad de los educandos	359
55	La capacidad para usar las tecnologías es un aspecto poco valorado en los docentes	336
56	El aula es un espacio de aprendizaje para subsanar las diferencias con los otros	264
75	Una tarea de los alumnos es aprender a aprender	313

Éstos 15 ítems no alcanzaron el punto de corte mínimo de 0,400 y no discriminan suficientemente. Ese es el motivo por el que se decide suprimirlos de la escala definitiva y lograr una mayor consistencia del mismo.

Por otra parte, el resto de los ítems se agrupan en 7 componentes o factores, que constituyen los rasgos éticos y profesionales deseables para un buen docente, que expresamos en la tabla nº 16:

Se citan como fundamento teórico de la escala cuatro referentes básicos, los cuales se vinculan entre sí y aportan fundamentación y consistencia al instrumento de medida elaborado.

El primero es el que plantea Jacques Delors (1996). Este analista hace una reflexión acerca de cómo la educación podría hacer frente a los retos del porvenir. Para ello considera necesario formar en los “cuatro pilares” que darían sustento a una educación que dure toda la vida, que permita adaptarse constantemente a los cambios de la sociedad, pero sin dejar de transmitir los logros, las bases y los frutos de la experiencia humana. Estos pilares son el *aprender a conocer*, *aprender a actuar*, *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos*. El primero hace referencia a la necesidad de contar con una cultura general suficientemente amplia, que permita conocer un reducido número de materias y que proporcione las bases para seguir aprendiendo.

El segundo de los pilares propone la adquisición de competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y faciliten el trabajo en equipo. El tercero ubica la capacidad de autonomía y de juicio, el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la

realización del destino colectivo. Finalmente el cuarto de ellos enseña la búsqueda de construir proyectos comunes y el poner en práctica una gestión inteligente y pacífica de los conflictos.

De esta forma se observa que los 4 saberes o pilares propuestos hacen referencia a los aspectos técnicos y cognitivos, a lo metodológico e instrumental, lo participativo y social y a los aspectos propios de la personalidad.

Considerando este proyecto planteado por Delors, se ubican 3 propuestas más que en este espacio se recuperan.

La primera es la propuesta por la filósofa mexicana Teresa Yurén (2005). En ella señala la existencia de 2 tipos de saberes que deberían de incluirse en cualquier propuesta de formación de sujetos. Estos dos saberes son el formalizado y los de la acción o prácticos. El saber formalizado se subdivide en dos, los teóricos y los procedimentales. Éstos hacen referencia al conocimiento sobre los hechos, los conceptos y los procedimientos. El segundo saber se subdivide en tres tipos: el saber hacer o técnico; el saber convivir (sociomoral) y el saber ser (existencial). Los comportamientos que estos tres promueven es la acción sobre el mundo objetivo (lo otro); la interrelación (la acción con el otro) y la acción reflexiva (consigo mismo) (p. 24).

Este segundo planteamiento nuevamente reconoce la importancia de los aspectos cognitivos, los procedimentales y técnicos, los relacionados con la convivencia con los otros y vinculados con la personalidad, tales como los sociomorales y los éticos y existenciales.

La tercera referencia que se considera necesario recuperar es la planteada por Pérez Ferra, Quijano y Pérez García (2005). Ésta, más centrada en la formación de profesores, recupera cinco componentes relacionados con las competencias que se deben considerar en los docentes. Éstas son: las relativas al conocimiento metodológico sobre la acción educativa; los vinculados al logro del éxito académico del alumno; las relacionadas al conocimiento de las personas implicadas en la acción educativa; las ligadas a la participación del alumno y que condicionan la actuación del profesor. En ellas se encuentran presentes las capacidades técnicas, metodológicas, sociales, participativas y de autoestima de los sujetos. (pp. 86-91).

Finalmente se rescata la propuesta sugerida por Hirsch Adler & Pérez Castro (2005), la cual sirvió de base para el diseño inicial de esta escala. Este planteamiento hace referencia a la necesidad de considerar las competencias necesarias en la formación de los profesionales en los diversos ámbitos. Para ello, en base a una investigación realizada tanto en España como en México, plantea la importancia de recuperar 4 competencias conformadas por 16 rasgos. Estas son las siguientes:

- Competencias cognitivas y técnicas: conformadas por: a) conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, b) formación continua, c) innovación y superación y d) competencias técnicas.

- Competencias sociales: a) compañerismo y relaciones, b) comunicación, c) saber trabajar en equipo y d) ser trabajador.
- Competencias éticas: a) responsabilidad; b) honestidad, c) ética profesional y personal, d) prestar el mejor servicio a la sociedad, e) respeto y f) actuar con principios morales y valores profesionales.
- Competencias afectivo-emocionales: a) identificación con la profesión y b) capacidad emocional. (p. 237).

Nuevamente se observa –de manera semejante a los tres anteriores planteamientos- la necesidad de considerar los aspectos cognitivos y procedimentales, los sociales, los éticos y los propios de la personalidad como la afectividad y las emociones.

Así, tomando en cuenta estos referentes, se clasifican los ítems que se ubican en el cuestionario, los cuales se basan en el constructo teórico de los tipos de competencias mencionadas. De esta forma, los ítems se congregan en 7 factores. Éstos son: actitudes referentes a la identidad ética y la capacidad innovadora del docente; actitudes relativas al papel de autoridad que asume el docente en el aula; actitudes sobre el conocimiento y percepción de los actores implicados en el proceso educativo; actitudes relacionadas con el proceso comunicativo dentro de la interacción educativa; actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y el empleo de las TICS; actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor y actitudes sobre el fundamento de la formación docente.

El factor número uno se ha denominado *Actitudes referentes a la identidad ética y capacidad innovadora*. Cabe señalar que es el componente más amplio, el cual recupera más de la mitad de los ítems de la escala. En ella se encuentran una serie de aspectos relacionados con lo que implica ser y sentirse docente, pero enfocándose principalmente en los requerimientos éticos que esta profesión conlleva. Así, se incorporan elementos como el compromiso, el deseo de servicio y el ser un modelo de conducta ética; algunos valores como la perseverancia, justicia, respeto, la búsqueda de la verdad y la responsabilidad; habilidades tales como la empatía, la toma de decisiones, la capacidad de establecer comunicación y considera también las actividades éticas de los docentes como son el enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, el desarrollo de la conciencia de los discentes y el favorecer el modo de pensar y de vivir de sus alumnos.

Pero también en este primer componente se encuentran elementos relacionados con la innovación, tales como propiciar el trabajo colaborativo, la investigación de la propia práctica, el trabajo por competencias, la búsqueda de estrategias adecuadas, el liderazgo dentro de la profesión docente, la creatividad en las actividades cotidianas, la reflexión de los conocimientos, la capacidad de gestión, la conducción dinámica del grupo, la necesidad de tener una amplia cultura y la adquisición de nuevos conocimientos profesionales.

De esta forma, se observa cómo en el componente uno se ubican enunciados

relacionados con la competencia ética y también se toman en cuenta competencias del ámbito cognitivo-técnico y sociales dentro de lo que es la innovación.

A continuación se presentan los ítems que integran el componente número uno. En la tabla se encuentran dos numeraciones. La primera hace referencia al número que tenía el ítem cuando se aplicó la prueba piloto. La que se encuentra dentro del paréntesis es el número definitivo que toma la aseveración dentro de la escala que se considerará definitiva.

Tabla nº 17: Factor nº. 1 de la escala: actitudes referentes a la identidad ética y a la capacidad innovadora del docente

Factor nº 1		
Número de ítem	Ítem	Saturación
6 (5)	Es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia	0,420
13(10)	El trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución	0,621
16(11)	El compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en el aula	0,566
17(12)	En la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente	0,516
24(18)	La perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en el aula	0,455
25(19)	Actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro	0,461
26(20)	Es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente	0,416
27(21)	Es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles	0,519
28(22)	Una persona elige ser maestro para servir a los demás	0,430
29(23)	Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos	0,656
30(24)	Es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen	0,531
31(25)	Un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a sus alumnos	0,542
32(26)	El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro	0,417
33(27)	Si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres	0,560
35(28)	La creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje	0,608
37(29)	El conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor	0,425
38(30)	Saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su	0,643

Tabla n° 17: Factor n°. 1 de la escala: actitudes referentes a la identidad ética y a la capacidad innovadora del docente

Factor n° 1

Número de ítem	Ítem	Saturación
	situación y así, poder ayudarlos	
39(31)	Los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana	0,506
42(33)	Entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa	0,457
45(36)	Un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad	0,484
46(37)	Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes	0,491
47(38)	Las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa	0,491
48(39)	El compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno	0,600
49(40)	Se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones	0,472
54(42)	Conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro	0,622
57(43)	La comunicación continua con los padres de familia propicia mejores resultados educativos	0,522
60(46)	El principal valor de la docencia es la responsabilidad	0,513
61(47)	El profesor es un modelo de conducta ética para sus estudiantes	0,561
63(49)	Una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente	0,558
64(50)	Hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos	0,588
65(51)	Favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores	0,436
66((52)	El maestro ha de ser un profesional con amplia cultura	0,560
69(55)	Es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales	0,495
73(59)	Conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas	0,488
74(60)	Un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos	0,631

El factor número dos se denomina *Actitudes relativas al papel de autoridad que asume el docente en el aula*. En ella se han agrupado aquellas afirmaciones que son propias de una concepción tradicional de lo que implica ser profesor. Así, en este rubro se encuentran ítems relacionados con la importancia de memorizar contenidos, el privilegiar la transmisión de conocimientos sin considerar el aspecto afectivo de la

relación maestro-alumno, el tratar a todos los estudiantes por igual sin hacer nunca una excepción, la prioridad de abarcar todos los contenidos del programa, el docente como autoridad del aula y las diferencias en cuanto al ser alumnos varones y alumnas mujeres y el hecho de que por el género se hagan tratos diferenciados a los discentes. Este factor recupera tanto competencias afectivo-emocionales como sociales, principalmente.

Las afirmaciones de este segundo factor parecieran contrapuestas a las del primer factor, debido a que en éste se considera principalmente una visión tradicional y en el primero se recupera un planteamiento innovador de la docencia. Por tanto, de alguna manera estos dos factores representan dos miradas diferentes a la misma labor del educador.

En la tabla número dieciocho se ubican los trece ítems que componen este segundo factor.

Tabla nº 18: Factor nº. 2 de la escala: Actitudes relativas al papel de autoridad que asume el docente en el aula

Factor nº. 2		
Número de ítem	Ítem	Saturación
2 (1)	Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo	0,413
3 (2)	El memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos	0,541
4 (3)	No importan las circunstancias personales. Un estudiante ha de cumplir con su deber	0,503
5 (4)	Los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos	0,449
7 (6)	El tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo	0,420
19 (13)	El hacer una excepción con un alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor	0,412
41 (32)	Un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos	0,522
43 (34)	Es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos	0,641
52 (41)	El maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clases	0,456
67 (53)	La labor del maestro se limita a realizar el trabajo de su aula	0,684
68 (54)	La tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario	0,663
70 (56)	El profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa	0,635
71 (57)	Las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones	0,526

El componente tres se llama *Actitudes sobre el conocimiento y percepción de los*

actores implicados en el proceso educativo. Integra 4 ítems que pertenecen a la competencia social y que recuperan la percepción de la sociedad que tiene el maestro, la relación con los padres de familia, la interacción con los estudiantes y la cultura profesional de las escuelas.

La siguiente tabla muestra los ítems que se ubican dentro de este factor.

Tabla nº 19. Factor nº 3: Actitudes sobre el conocimiento y percepción de los actores implicados en el proceso educativo

Factor nº. 3

Número de ítem	Ítem	Saturación
21 (15)	Es difícil transmitir valores ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética	0,452
23 (17)	La gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos	0,438
44 (35)	El ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas	0,567
72 (58)	La cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores	0,402

El cuarto factor recibió la denominación de *Actitudes relacionadas con el proceso comunicativo dentro de la interacción educativa*. Son únicamente dos ítems y éstos se enfocan a lo que son las competencias sociales, fundamentalmente en la forma de interactuar el profesor con sus estudiantes y la forma de expresarse en momentos en los que es necesario improvisar.

La siguiente tabla concentra las competencias propias de este factor.

Tabla nº 20. Factor nº 4. Actitudes relacionadas con el proceso comunicativo dentro de la interacción educativa.

Factor nº. 4

Número de ítem	Ítem	Saturación
9 (7)	La comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente	0,464
12 (9)	La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	0,536

El factor número cinco hace referencia a las *Actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y el empleo de las tics*. Nuevamente, concentra 2 ítems que se basan en las competencias cognitivo-técnicas, donde ubica los aspectos relacionados con la formulación, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas, además de recuperar la importancia del uso de tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje. La siguiente tabla recupera estos ítems del factor cinco.

Tabla n.º 21. Factor n.º 5. Actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y el empleo de las TICS.

Factor n.º 5

Número de ítem	Ítem	Saturación
22 (16)	Un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos	0,495
62 (48)	El uso de tecnologías favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes	0,495

El factor número 6 se relacionan con las *Actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor*. Está compuesto por ítems pertenecientes a lo que son las competencias afectivo- emocionales. Son 2 aseveraciones que se enfocan en lo que son los lazos afectivos y la sensibilidad hacia los otros como parte de la labor docente.

La siguiente tabla integra estas afirmaciones del factor 6.

Tabla. n.º 22. Factor número 6: Actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor Factor n.º. 6

Número de ítem	Ítem	Saturación
11 (8)	En la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes	0,449
20 (14)	La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente	0,456

El último componente de la escala, el séptimo, se denominó *Actitudes sobre el fundamento de la formación docente*. Ésta, al igual que las anteriores, integró 2 ítems. Éstos se encuentran vinculados con el proceso de ser profesor y se afirma en torno a dos elementos: las razones por las cuales ser maestro y la importancia o no de considerar la propuesta de desarrollo de competencias.

El siguiente cuadro muestra las últimas dos aseveraciones de esta escala y su ubicación dentro del último componente.

Tabla n.º 23. Factor número 7: Actitudes sobre el fundamento de la formación docente

Factor n.º. 7

Número de ítem	Ítem	Saturación
58 (44)	Es innecesaria la propuesta de formación en competencias para la educación	0,401
59 (45))	Se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás	0,470

1.5. Diseño definitivo de la escala para su aplicación

1.5.1. Universo y muestra de aplicación:

Una vez que se tuvo la escala definitiva y se ubicaron los ítems de acuerdo a siete componentes principales, se procedió a la aplicación a la muestra de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Como se señaló previamente, la institución está integrada por estudios de licenciatura y de posgrado. De la primera se oferta la Licenciatura en Educación Secundaria, con dos modalidades: la escolarizada y la mixta.

La investigación se inicia a partir de una población inicial de 893 sujetos, distribuidos del siguiente modo: Estudiantes de modalidad mixta (presencial y telemática), 357; modalidad presencial (escolarizada), 443; estudiantes de maestría, 30 y profesores de la institución (Escuela Normal Superior de Michoacán), 63.

La muestra se obtuvo mediante un muestreo probabilístico, aleatorio estratificado, tal como se señaló en el capítulo de metodología, con los siguientes resultados para la muestra: modalidad mixta = 107, modalidad presencial = 133, estudiantes de maestría = 9 y profesorado de la institución = 19, conformando una muestra de 268 sujetos.

Tabla n°. 24: Muestra a la que se le aplicó la escala tipo Likert

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciatura modalidad escolarizada	133	49.6	49.6
	Licenciatura modalidad mixta	107	39.9	89.6
	Posgrado	9	3.4	92.9
	Docente de la institución	19	7.1	100.0
	Total	268	100.0	

1.5.2. Características de los estudiantes y profesores de la muestra (variables demográficas)

La escala se aplicó a 268 sujetos, de los cuales la mayoría se ubicó en el sexo femenino, obteniendo ésta el 56% del total, mientras que los varones se encontraron con el 44% restante. Esta cifra parece mostrar que la docencia, en México, sigue siendo una profesión reconocida y bien vista socialmente para las mujeres, además de que ésta le permite tener posibilidades de desempeñarse laboralmente y atender a su familia. La docencia, como una de las labores -siguiendo a González de Chávez Fernández (1998)- que ha estado permitida y hasta exaltada para las mujeres por la relación que tienen con los otros, en este caso, con los alumnos.

A continuación se presenta el cuadro donde se encuentran los porcentajes sobre el género de la muestra.

Tabla n° 25: Distribución del género de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	118	44.0	44.0
	Femenino	150	56.0	100.0
	Total	268	100.0	

Respecto a la edad de los estudiantes y profesores encuestados, es importante señalar que la mitad de la muestra se ubica en el rango de edad más joven. Esto debido a que es un requisito para ingresar en la modalidad escolarizada el no exceder de 24 años de edad.

Tabla n°. 26: Rangos de edades de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	18 a 25 años	136	50.7	50.7
	26 a 33 años	61	22.8	73.5
	34 a 41 años	31	11.6	85.1
	42 a 49 años	24	9.0	94.0
	50 a 57 años	9	3.4	97.4
	58 o más	7	2.6	100.0
	Total	268	100.0	

Pero también se puede reconocer que predomina una población relativamente joven en la institución. De esta forma, el 22.8% se encuentra entre 26 y 33 años y el 11.6% tiene entre 34 y 41 años. Entre mayor es la edad, entonces es menor el porcentaje de sujetos que se encuentran en ella. Así, sólo el 2.6% de la muestra tiene 58 años o más.

Respecto a la especialidad a la que pertenecen los sujetos encuestados, se percibe que las matemáticas y el español son las asignaturas predominantes. Una razón para ello es que ambas se encuentran en casi todos los grados de las dos modalidades de la licenciatura de la normal. Y se hace también notorio que las especialidades del área de ciencias sociales tienen un alto porcentaje. Esto quizás, debido a que fueron las que mayor disposición mostraron a participar en este estudio.

Tabla n°. 27: Especialidades de los profesores que conformaron la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	61	22.8	22.8
	Matemáticas	84	31.3	54.1
	Formación Cívica y Ética	43	16.0	70.1
	Historia	57	21.3	91.4
	Química	9	3.4	94.8
	Biología	5	1.9	96.6
	Inglés	3	1.1	97.8
	Otro	6	2.2	100.0
	Total	268	100.0	

Finalmente, dentro de los datos generales de la muestra considerada, se encuentran los años de servicio docente que recoge la tabla 28.

Tabla n°. 28: Años de servicio de los profesores que integraron la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	134	50.0	50.0
	De 1 a 5	29	10.8	60.8
	De 6 a 10	55	20.5	81.3
	De 11 a 15	19	7.1	88.4
	De 16 a 20	7	2.6	91.0
	De 21 a 25	9	3.4	94.4
	De 26 a 30	6	2.2	96.6
	De 31 a 35	4	1.5	98.1
	Más de 36 años	5	1.9	100.0
Total	268	100.0		

De esta tabla se puede reconocer que la mitad de la muestra no tiene ninguna experiencia docente y la otra mitad sí. El primer dato es debido a que, en la modalidad escolarizada, se encuentran jóvenes estudiantes que, al haber egresado del bachillerato, no tienen más práctica en las escuelas secundarias que una o dos semanas que tienen al semestre como parte de sus estudios de licenciatura. Y la parte de la muestra que sí tiene práctica docente pertenece a los alumnos de la modalidad mixta, del posgrado y los docentes de la institución que sí han estado en contacto con los grupos como profesores de los mismos. También se percibe que el mayor porcentaje de los que tienen práctica docente se encuentran entre uno y diez años.

De esta tabla se puede reconocer que la mitad de la muestra no tiene ninguna experiencia docente y la otra mitad sí. El primer dato es debido a que, en la modalidad escolarizada, se encuentran jóvenes estudiantes que, al haber egresado del bachillerato, no tienen más práctica en las escuelas secundarias que una o dos semanas que tienen al semestre como parte de sus estudios de licenciatura. Y la parte de la muestra que sí tiene práctica docente pertenece a los alumnos de la modalidad mixta, del posgrado y los docentes de la institución que sí han estado en contacto con los grupos como profesores de los mismos. También se percibe que el mayor porcentaje de los que tienen práctica docente se encuentran entre uno y diez años.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO

2.1. Alpha de Cronbach

Para la aplicación de la escala definitiva se realizó la eliminación de quince ítems debido a que no cumplían con el punto de corte mínimo de 0,400 para poder estar ubicado en alguno de los componentes señalados. De esta forma, se consideró necesario volver a obtener el Alfa de Cronbach con los 60 ítems definitivos y en las 268 escalas que se aplicaron a la muestra.

Se pudo observar que el coeficiente de Cronbach disminuyó al momento de eliminar los 15 ítems y de aplicarlo a toda la muestra. Sin embargo, se considera que la escala sigue cumpliendo con el requisito de fiabilidad necesario para que sus resultados sean válidos en la investigación que se realiza. A continuación se presentan dos tablas al respecto:

Tabla n° 29: Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	268	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	268	100.0

Tabla n° 30: Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.862	60

2.2. Análisis y discusión de los resultados de la media y desviación típica

Con la aplicación de la escala a la muestra de la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de Michoacán se reconoce que la media de los 60 ítems que la componen se encuentra entre un rango de 1.59 y 3.74. Esta escala es un instrumento tipo Likert en el cual se podía optar por cuatro tipo de valores. El (1) es cuando se “está completamente en desacuerdo” (CD) con el indicador que se pregunta. El (2) corresponde a la opinión “en desacuerdo” (D). El (3) considera el estar “de acuerdo”

(A) con la afirmación respectiva y finalmente, el (4) se presenta para cuando se está “completamente de acuerdo” (CA) con la sentencia planteada.

De los 60 ítems que integran la escala, 6 de ellos se encontraron con una media entre 1.0 y 1.99. 15 ítems de la escala se ubicaron con una media entre el 2.0 y el 2.99. Y el resto de los ítems (39) tuvieron una media mayor al 3.0 y menor al 3.99.

Estos resultados indican que hubo seis aseveraciones en las cuales la mayor parte de los encuestados se ubicaron con un “completamente en desacuerdo”. Fueron 15 afirmaciones que están posicionados en el “desacuerdo” y el resto que se ubican en el “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”.

Fue posible constatar estos resultados al encontrar que existían ítems en los que los normalistas y profesores se encontraban en desacuerdo, y hubo otros ítems donde fue evidente que existía aceptación. De esta forma, se puede observar que a través de la escala se hizo manifiesta la opinión y pensamiento de los encuestados, que en algunos casos fue de aceptar y en otros de rechazar las aseveraciones que se les presentaron, y que ellas recuperan la percepción de esta comunidad hacia aspectos muy específicos de su práctica docente.

En lo que respecta a la máxima desviación típica, ésta es $\alpha = 1,5$. Se obtuvo como resultado de restar a $4 - 1 = 3/2 = 1,5$. Se puede señalar que ésta se ubicó dentro de una dispersión comprendida entre el 0,473 (para el ítem 19) y 0,899 (para el ítem 44). Este grado de dispersión pareciera corroborar una alta consistencia en las afirmaciones que comprenden la escala, una alta homogeneidad en las respuestas de los encuestados, ya que la desviación no llega en ningún caso a los dos tercios de la máxima desviación posible, y quedando comprendida entre (ítem n° 19) $= 0,473 < 0.899$ (ítem n°44).

A continuación se presenta la tabla que comprende los ítems con su respectiva media y desviación típica.

Tabla n° 31: Media y desviación típica de los sesenta ítems que conformaron la escala

Ítem	Media	Desv. típ.
1- Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo.....	3.61	.611
2- El memorizar contenidos sigue siendo un opción para trabajar con los alumnos.....	2.17	.750
3- No importan las circunstancias personales. Un estudiante debe cumplir con su deber.....	2.22	.874
4- Los maestros deben dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos.....	1.69	.833
5- Es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia.....	3.43	.744
6- El tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo.....	3.26	.682
7- La comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente.....	2.89	.830
8- En la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes.....	3.19	.644

Tabla n° 31: Media y desviación típica de los sesenta ítems que conformaron la escala

Ítem	Media	Desv. típ.
9- La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos.....	2.62	.889
10- El trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución.....	3.62	.596
11- El compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela.....	3.51	.645
12- En la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente	3.49	.590
13- El hacer una excepción con un alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor.....	2.44	.825
14- La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente.....	3.13	.692
15- Es difícil formar en valores ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética.....	2.07	.859
16- Un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos.....	3.59	.543
17- La gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como a un lugar donde les cuiden a sus hijos.....	2.91	.781
18- La perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela.....	3.40	.620
19- Actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro.....	3.74	.473
20- Es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente.....	3.58	.545
21- Es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles.....	3.50	.571
22- Una persona elige ser maestro para servir a los demás.....	2.88	.820
23- Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos.....	3.61	.553
24- Es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen.....	3.42	.604
25- Un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a sus alumnos.....	2.97	.814
26- El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo.....	2.99	.714
27- Si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres.....	3.33	.634
28- La creatividad del docente se refleja en nuevas formas de propiciar el aprendizaje.....	3.62	.508
29- El conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor.....	3.32	.631
30- Saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos.....	3.35	.610
31- Los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana.....	3.47	.550
32- Un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos.....	2.11	.839
33- Entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa.....	3.03	.655

Tabla n° 31: Media y desviación típica de los sesenta ítems que conformaron la escala

Ítem	Media	Desv. típ.
34- Es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos.....	1.64	.718
35- El ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas.....	3.08	.642
36- Un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad.....	3.36	.664
37- Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes.....	3.32	.543
38- Las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa.....	3.49	.557
39- El compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno.....	3.28	.636
40- Se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones.....	2.87	.872
41- El maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clases.....	2.03	.793
42- Conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro.....	3.31	.645
43- La comunicación continua con los padres de familia propicia mejores resultados educativos.....	3.40	.588
44- Es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación.....	2.34	.899
45- Se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás.....	3.12	.779
46- El principal valor de la docencia es la responsabilidad.....	3.17	.674
47- El profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes.....	3.26	.660
48- El uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.....	3.24	.645
49- Una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente.....	3.29	.538
50- Hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos.....	3.30	.589
51- Favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores	3.12	.625
52- El maestro ha de ser un profesional con amplia cultura.....	3.35	.627
53- La labor del docente se limita a realizar el trabajo de su aula.....	1.59	.690
54- La tarea que realiza un profesor se realiza, principalmente, en solitario....	1.62	.662
55- Es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales.....	3.43	.611
56- El profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa.....	1.76	.785
57- Las alumnas mujeres son más estudiosas y dedicadas que los alumnos varones.....	1.72	.789
58- La cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores.....	2.69	.733
59- Conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas	3.25	.607
60- Un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos	3.40	.642
N válido (según lista).....		

2.3. Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes

En el presente apartado se revisa las frecuencias y los porcentajes que se obtuvieron en cada uno de los ítems. De esta forma, es posible conocer cuáles de ellos son considerados como “acuerdos” y cuáles de ellos se ubican dentro del “desacuerdo” por la mayoría de los sujetos encuestados. Además, es posible ver reflejadas algunas de las actitudes de la comunidad académica de la Normal Superior más evidentes sobre algunos aspectos referentes a la práctica docente y la labor del maestro en las secundarias.

Un primer aspecto relevante es el tema principal de esta tesis, que son los *aspectos éticos del magisterio*. En las respuestas de cuatro ítems se hace evidente que éste es un elemento considerado como básico por los encuestados tanto en su quehacer como docentes como en su relación con los alumnos. Así, en el ítem 39, cuando se señala que el compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno, el 91.4% de los sujetos señalaron que estaban de acuerdo (sumando el 54.1% en “de acuerdo” con el 37.3% en “completamente de acuerdo”). Esto se manifiesta cuando el 96.6% de los mismos comentan que una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente (en el ítem 49). (Con la sumatoria de 63.8 que se manifiesta de acuerdo y el 32.8 que está muy de acuerdo). La ética que tenga el profesor se hace presente en su persona y se evidencia en su quehacer en el salón de clases. De esta forma, el 91% consideran que el maestro es modelo de conducta ética para sus estudiantes (en el ítem 47) (con un 54.1% de acuerdo y 36.9% en completo acuerdo). Y el ser un sujeto ético le permite incidir en el comportamiento de sus alumnos. Así, coinciden en que si se desarrolla la conciencia en los discentes, entonces se les puede enseñar a ser libres (con un 91% de acuerdo total). Estos ítems armonizan con la fase previa de la elaboración de la encuesta, donde se encontró que los profesores y los normalistas reconocen la trascendencia ética y la importancia de su quehacer educativo cotidiano.

Otro rubro de actitudes que se hicieron presentes fue el relacionado con los *aspectos afectivos propios de la interacción maestro-alumno*.

En tres ítems los encuestados manifiestan que es un aspecto relevante para considerar dentro de su práctica docente. Así, el ítem 8 señala que en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes. Para éste un 60.8% dijo estar de acuerdo, y un 29.9 se manifestó muy de acuerdo, llegando a un total de 90.7% que coinciden con esta idea. Por otra parte, tanto el ítem 4 (“los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos”) como el 56 (“el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa”) tuvo altos porcentajes de desacuerdo. En el primero el 85.8% disintieron de esta afirmación. En el segundo se llegó a un 86.5%. Esto manifiesta que se considera que, además del trabajo con conocimientos, el maestro debe reconocer la existencia de los sentimientos dentro de la relación educativa y la importancia que éstos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Relacionados con la afectividad y con la ética se encuentra un tercer elemento

vinculado con la *empatía*. En él se hace presente el valor que tiene que como maestro sea capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes para poderlos comprender y apoyar de una mejor manera. Tanto en el ítem 30 (“saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos”) y el ítem 35 (“el ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas”) obtuvieron importantes porcentajes de coincidencia. Para el primero, el porcentaje ascendió a un 93.7% que se manifestaron de acuerdo y completamente de acuerdo. Y en el segundo se obtuvo un 93.9% que también se refirió al coincidir con esta afirmación. Estos datos, vinculados con los apartados anteriores, muestran que para los maestros y normalistas encuestados la ética hace presente en la cercanía con sus estudiantes, y que en ella es posible que se vinculen afectivamente, donde a través de la empatía sea viable conocerlos mejor y poder apoyarlos.

Cuatro ítems de la escala tienen un eje común, el cual es la *colaboración*. Ésta se refiere tanto a la labor de los maestros con sus pares como al propiciar el trabajo conjunto entre los estudiantes. Las respuestas obtenidas parece que confirman que la docencia no es un trabajo que se tenga que realizar en solitario, sino que requiere la participación y el apoyo de los otros significativos de la escuela. Así, el ítem número 10 que dice que el “trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución” obtuvo un 67.2% con un valor de “muy de acuerdo” y un 29.1% que se ubican “de acuerdo” con esta aseveración, sumando un 97.1% que manifiestan afines a esta idea. Por otra parte, el ítem 51 hace referencia a los estudiantes. En él se dice que “favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores”. Una sumatoria de los que eligieron el “acuerdo” y “completamente de acuerdo” da un 87.9%, lo que muestra que consideran importante el trabajo conjunto de los discentes, pero también entienden que esto es algo posible de propiciar desde la práctica docente.

Existen dos ítems más que se relacionan de manera indirecta con la colaboración, y que al recibir gran cantidad de respuestas en contra muestran una tendencia a que se reconozca el papel social de los docentes. Uno de estos ítems, el número 54 señala que “la tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente en solitario” El 47.0% se ubicaron en “completamente en desacuerdo” y el 45.1% se manifestaron en desacuerdo. Esto da un 92.1% que difieren de esta aseveración. Y el ítem 53 plantea la idea de que “la labor docente se limita a realizar el trabajo de su aula”. Un total de 92.1% contestaron disintiendo de esta idea. De esta forma, parece obvio reconocer que los profesores y normalistas entienden que la labor magisterial tiene repercusiones en el contexto, y que el maestro necesita relacionarse con otros sujetos para poder desempeñarse adecuadamente.

Por otra parte, es posible observar cómo los profesores ubican **la toma de decisiones respecto a la democracia y su autoridad** en dos ítems específicos de la escala. Tanto en la aseveración 37 como en la 41 se manifiestan estos aspectos. Así, se observa que los maestros dicen que “es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes”. Un 96.3% están de acuerdo y muy de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, señalan que pueden considerar a sus discentes, pero ellos

siguen teniendo un papel de autoridad en el salón de clases. Así se hizo manifiesto cuando un 76.1% reconocieron la necesidad de no tomar decisiones de forma autoritaria y sin considerar a los otros que integran el espacio educativo.

Respecto a la **equidad de género**, los docentes señalan que no hay que hacer diferencias en el trato y la atención de sus discentes centradas en el hecho de ser hombres y mujeres. En dos ítems (el 34 y el 57) se obtienen puntajes muy elevados que manifiestan su desacuerdo cuando se propone privilegiar alguno de los dos géneros en el salón de clase. De este modo, en la primera aseveración de este tipo se dice que “es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos”. Un 91.8% se manifestaron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con esta idea. Y en el ítem 57, cuando se argumentaba que “las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones” un 86.5% se ubicaron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Cabe señalar que, aunque en los dos planteamientos existe un rechazo por parte de los encuestados, en el caso de las mujeres se observa un porcentaje menor, al reconocimiento de una posible capacidad, que en el caso de los varones, donde se disiente sobre que pudieran causar más inquietud en el aula.

Por otra parte, existe un elemento básico en la práctica docente, que es el relativo a los **conocimientos** y que es explorado en esta escala. De manera general se puede señalar que los normalistas y los profesores reconocen la importancia de saber la materia que están enseñando y de estar constantemente actualizando sus saberes. También plantean que, más allá de terminar los contenidos del programa, se encuentra la búsqueda de la verdad y el poder propiciar la reflexión de esos contenidos para que sean útiles en la vida cotidiana de sus alumnos. Y encuentran en la investigación de su propia práctica docente una alternativa para mejorar profesionalmente.

De esta forma, el ítem 29 que señala que “el conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor” recibe un porcentaje de 91.0% referente a estar de acuerdo y muy de acuerdo con esa idea. Mientras que en el ítem 19, donde se argumenta que el actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro, se obtiene un 75.4% que se manifiestan “completamente de acuerdo” y un 23.1% que señalan estar “de acuerdo”, dando una sumatoria de 98.5% que concuerdan con este pensamiento.

Respecto al supuesto de la necesidad de terminar de revisar los contenidos del programa para poder ser un buen maestro (en el ítem 32) el 77.6% se encuentra en desacuerdo con esta idea. Mientras que el 97.4% están de acuerdo y completamente de acuerdo en que los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana (en el ítem 31). Estas ideas muestran un cambio importante en el pensamiento tradicional de los docentes, donde el conocimiento no es importante en sí mismo, sino lo es en base a la posibilidad de pensarse y de que les sea útil a los alumnos en su vida diaria.

Otra afirmación referente a este concepto que también tuvo mucha aceptación es el planteamiento de la investigación de la propia práctica. Así, en el ítem 20, donde se sugiere la necesidad de realizar esta actividad para poder mejorar profesionalmente, un

60.4% se manifestaron completamente de acuerdo, que sumados al 36.9% que dijeron estar de acuerdo, dan un total de 97.3% que reconocen el valor de esta aseveración. Cabe señalar que estas respuestas se pueden considerar un fiel reflejo de la ideología predominante en esta institución, pues tanto en la licenciatura como en el posgrado se pugna porque los estudiantes sean capaces de revisar críticamente lo que realizan en el aula, como una forma privilegiada de ser mejores educadores.

Finalmente, es posible encontrar cómo las **estrategias didácticas** son fundamentales en la práctica educativa y su vinculación con aspectos tales como el logro de competencias y el aprendizaje de los alumnos. También las estrategias son vistas como producto de la creatividad del maestro y como la base de una práctica docente exitosa.

Así, los ítems 16, 24, 28 y 38 hacen mención de las estrategias didácticas y reciben muy altos porcentajes, lo que recuerda el por qué se les considera esenciales en el proceso educativo. En el primero de ellos, el 98.1% concuerdan en que un buen planteamiento, aplicación y evaluación de las estrategias favorece el aprendizaje de los alumnos. Mientras que en el segundo ítem el 95.5% reconocen que es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen. Para un 98.8% que contestaron el ítem 28 reconocen que la creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje. Y el 97.0% aceptan que las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa.

La tabla número treinta y uno integra estos elementos al recuperar las frecuencias obtenidas en cada opción en la escala:

Tabla n° 32: Frecuencias de respuesta obtenidos en cada opción de la escala

Frecuencia de los ítems de la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes	Frecuencias			
	CD	D	A	CA
1-Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo	3	9	77	179
2- El memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos	46	140	72	10
3- No importan las circunstancias personales. Un estudiante ha de cumplir con su deber	55	123	66	24
4- Los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos	134	96	25	13
5- Es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia	6	23	88	151
6- El tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo	5	21	140	102
7- La comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente	17	57	132	62
8- En la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes	5	20	163	80
9- La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	35	71	123	39

Tabla n° 32: Frecuencias de respuesta obtenidos en cada opción de la escala

Frecuencia de los ítems de la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes	Frecuencias			
	CD	D	A	CA
10- El trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución	3	7	78	180
11- El compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela	2	16	94	156
12- En la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente	2	7	117	142
13- El hacer una excepción con el alumno hace que nos e cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor	30	119	91	28
14- La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente	4	37	148	79
15- Es difícil formar en valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética	76	112	66	14
16- Un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos	1	4	99	164
17- La gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos	11	61	136	60
18- La perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela	2	13	128	125
19- Actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro	0	4	62	202
20- Es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente	0	7	99	162
21- Es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles	0	10	114	144
22- Una persona elige ser maestro para servir a los demás	13	68	124	63
23- Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos	1	6	89	172
24- Es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen	2	10	129	127
25- Un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a los alumnos	11	60	124	73
26- El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo	6	52	150	60
27- Si se desarrolla la conciencia en los alumnos,, entonces se les puede enseñar a ser libres	1	21	134	112
28- La creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje	0	3	95	170
29- El conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor	0	24	134	110
30- Saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos	1	16	138	113
31- Los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana	0	7	128	133

Tabla n° 32: Frecuencias de respuesta obtenidos en cada opción de la escala

Frecuencia de los ítems de la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes	Frecuencias			
	CD	D	A	CA
32- Un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos	56	152	35	25
33- Entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa	3	44	162	59
34- Es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos	126	120	14	8
35- El ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas	1	42	159	66
36- Un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad	2	22	121	123
37- Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes	0	10	161	97
38- Las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa	0	8	121	139
39- El compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno	2	21	145	100
40- Se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones	17	71	111	69
41- El maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase	68	136	52	12
42- Conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro	4	15	144	105
43- La comunicación continua con los padres de familia propicia mejores resultados educativos	0	14	133	121
44- Es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación	45	121	69	33
45- Se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás	12	31	138	87
46- El principal valor de la docencia es la responsabilidad	1	39	142	86
47- El profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes	4	20	145	99
48- El uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos	3	22	150	93
49- Una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente	1	8	171	88
50- Hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos	0	18	151	99
51- Favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores	2	32	166	68
52- El maestro ha de ser un profesional con amplia cultura	0	22	130	116
53- La labor del docente se limita a realizar el trabajo de su aula	137	110	16	5
54- La tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario	126	121	18	3
55- Es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos	2	11	124	131

Tabla n° 32: Frecuencias de respuesta obtenidos en cada opción de la escala

Frecuencia de los ítems de la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes	Frecuencias			
	CD	D	A	CA
conocimientos profesionales				
56- El profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa	114	112	34	8
57- Las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones	121	111	26	10
58- La cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores	13	87	138	30
59- Conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas	3	15	162	88
60- Un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos.	5	8	131	124

Por otra parte, se encuentran los porcentajes de respuesta obtenidos en cada opción en los diversos ítems en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla n° 33: Porcentajes de respuestas obtenidos en la escala

Porcentajes de los ítems de la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
1-para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo	1.1	3.4	28.7	66.8
2- el memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos	17.2	52.2	26.9	3.7
3- no importan las circunstancias personales. Un estudiante ha de cumplir con su deber	20.5	45.9	24.6	9.0
4- los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos	50.0	35.8	9.3	4.9
5- es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia	2.2	8.6	32.8	56.3
6- el tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo	1.9	7.8	52.2	38.1
7- la comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente	6.3	21.3	49.3	23.1
8- en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes	1.9	7.5	60.8	29.9
9- la capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	13.1	26.5	45.9	14.6
10- el trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución	1.1	2.6	29.1	67.2
11- el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela	0.7	6.0	35.1	58.2
12- en la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente	0.7	2.6	43.7	53.0

Tabla n° 33: Porcentajes de respuestas obtenidos en la escala

Porcentajes de los ítems de la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
13- el hacer una excepción con el alumno hace que nos e cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor	11.2	44.4	34.0	10.4
14- la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente	1.5	13.8	55.2	29.5
15- es difícil formar en valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética	28.4	41.8	24.6	5.2
16- un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos	0.4	1.5	36.9	61.2
17- la gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos	4.1	22.8	50.7	22.4
18- la perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela	0.7	4.9	47.8	46.6
19- actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro	0	1.5	23.1	75.4
20- es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente	0	2.6	36.9	60.4
21- es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles	0	3.7	42.5	53.7
22- una persona elige ser maestro para servir a los demás	4.9	25.4	46.3	23.5
23- ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos	0.4	2.2	33.2	64.2
24- es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen	0.7	3.7	48.1	47.4
25- un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a los alumnos	4.1	22.4	46.3	27.2
26- el ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo	2.2	19.4	56.0	22.4
27- si se desarrolla la conciencia en los alumnos,, entonces se les puede enseñar a ser libres	0.4	7.8	50.0	41.8
28- la creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje	0	1.1	35.4	63.4
29- el conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor	0	9.0	50.0	41.0
30- saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos	0.4	6.0	51.5	42.2
31- los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana	0	2.6	47.8	49.6
32- un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos	20.9	56.7	13.1	9.3
33- entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa	1.1	16.4	60.4	22.0
34- es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos	47.0	44.8	5.2	3.0
35- el ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas	0.4	15.7	59.3	24.6

Tabla n° 33: Porcentajes de respuestas obtenidos en la escala

Porcentajes de los ítems de la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
36- un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad	0.7	8.2	45.1	45.9
37- es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes	0	3.7	60.1	36.2
38- las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa	0	3.0	45.1	51.9
39- el compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno	0.7	7.8	54.1	37.3
40- se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones	6.3	26.5	41.4	25.7
41- el maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase	25.4	50.7	19.4	4.5
42- conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro	1.5	5.6	53.7	39.2
43- la comunicación continua con los padres de familia propicia mejores resultados educativos	0	5.2	49.6	45.1
44- es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación	16.8	45.1	25.7	12.3
45- se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás	4.5	11.6	51.5	32.5
46- el principal valor de la docencia es la responsabilidad	0.4	14.6	53.0	32.1
47- el profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes	1.5	7.5	54.1	36.9
48- el uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos	1.1	8.2	56.0	34.7
49- una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente	0.4	3.0	63.8	32.8
50- hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos	0	6.7	56.3	36.9
51- favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores	0.7	11.9	61.9	25.4
52- el maestro ha de ser un profesional con amplia cultura	0	8.2	48.5	43.3
53- la labor del docente se limita a realizar el trabajo de su aula	51.1	41.0	6.0	1.9
54- la tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario	47.0	45.1	6.7	1.1
55- es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales	0.7	4.1	46.3	48.9
56- el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa	42.5	41.8	12.7	3.0
57- las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones	45.1	41.4	9.7	3.7
58- la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores	4.9	32.5	51.5	11.2
59- conocer la realidad implica integrar conocimientos de	1.1	5.6	60.4	32.8

Tabla nº 33: Porcentajes de respuestas obtenidos en la escala

Porcentajes de los ítems de la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes	Porcentajes				
	Items	CD	D	A	CA
distintas disciplinas					
60- un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos.	1.9	3.0	48.9	46.3	

2.4. Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes por factores

Como se señaló en páginas anteriores, la presente escala está integrada por siete factores de acuerdo a la varianza de los ítems. Estos factores hacen referencia a diversos aspectos relacionados con la práctica docente. A continuación se hace un análisis de los principales hallazgos en cada uno de ellos.

Factor-1: Actitudes referentes a la ética profesional y a la capacidad innovadora del docente

En el primer factor es posible observar, a simple vista, que los porcentajes más elevados se ubican en las respuestas “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”, siendo las otras opciones las que cuentan con porcentajes menores.

Los ítems que integran este primer factor se refieren a categorías que se abocan tanto a la capacidad innovadora como a la ética profesional del magisterio.

Las afirmaciones que se relacionan con la capacidad innovadora tienen conceptos tales como la identidad profesional; la colaboración entre maestro; la actualización; la posibilidad de investigar la propia práctica docente; las estrategias didácticas y sus competencias; el liderazgo; el conocimiento y su relación con la interdisciplina y la verdad; la capacidad de gestión; la motivación; el conocimiento del contexto; la conducción de la clase y la comunicación con los padres de familia.

En cuanto a la ética profesional los ítems que la abordan se vinculan con el compromiso ético del maestro y la formación moral de los estudiantes; el sentido de la vida; el desarrollo de la conciencia; la capacidad empática; la conducta ética, la libertad y algunas actitudes y valores específicos tales como la perseverancia, la congruencia, la justicia, la responsabilidad y la democracia.

Además de las consideraciones que se expresaron anteriormente, donde se hizo referencia a algunos de estos aspectos, se pueden agregar algunos comentarios más al respecto. Por ejemplo, dentro de lo que es la ética profesional, se encuentran cinco ítems que se vinculan directamente con **valores y actitudes**: la perseverancia, la congruencia, la justicia, la responsabilidad y la democracia.

Estas aseveraciones, en ocasiones se plantean como parte de la persona del docente, en otras como una función del maestro a lograr con sus estudiantes. Así, llama la atención cuando en el ítem 18 se plantea que “la perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela”. A esta afirmación, -que implica que el docente

trabaje este valor con sus estudiantes- solamente el 5.6% de los encuestados se manifestaron en desacuerdo. El restante 94.4% se ubicaron de acuerdo y totalmente de acuerdo con ello.

En cuanto a los valores propios de la docencia, los ítems 23, 25,37 y 46 dan una muestra de lo que se piensa al respecto. Fue la congruencia el valor que más aceptación tuvo como parte de lo que debe ser un maestro. Sólo un 2.6% se manifestaron en desacuerdo con esta característica. Le siguió la democracia, pues el 96.3% de los encuestados estuvieron de acuerdo en que es necesario que el maestro tome decisiones del aula de manera conjunta con sus estudiantes.

Cuando se les cuestionó acerca de si la responsabilidad era el principal valor de la docencia, el 85% se manifestaron de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo que implica una alta aceptación de este valor como parte de la actividad académica y formativa de los profesores. Y finalmente dentro de los valores, llama la atención el caso de la justicia. El ítem 25 vincula lo que es ser justo y el proceso de evaluación de los profesores. Y el 26.5% se manifestaron en desacuerdo. Esto parece mostrar que uno de cada cuatro docentes o normalistas no encuentra relación entre el proceso de evaluar a los estudiantes y el ser o no justos. Esto se puede relacionar con la parte previa a la construcción a la escala donde llamó la atención que la justicia no fuera un valor muy considerado por los sujetos cuestionados, donde únicamente alcanzó un 0.17%. Y además, coincide con una investigación previa de la presente autora, donde se encontró que de 4 valores, el menos apreciado es la democracia, quizás como una muestra de que el docente sigue teniendo el papel preponderante de autoridad y de control en las escuelas y en el aula.

Otro elemento que es posible revisar, dentro de la ética profesional, es el que tiene que ver con *la libertad de los estudiantes, su respeto y/o forma de propiciarlo*. Tanto el ítem 27 como el 60 hacen referencia a este aspecto. En el primero se plantea que “si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres” y en el segundo se comenta que “un buen maestro favorece la forma de pensar y de vivir de sus alumnos”. En ambas, el porcentaje de aceptación es alto. En la primera asciende a 91.8%. En el segundo llega a un 95.1%. Parece que se manifiesta que el docente debe respetar a sus estudiantes, pero que además es posible propiciar la conciencia y, de esta manera, encauzarlos para que tomen decisiones responsablemente y sean libres.

Un aspecto más –dentro de lo que es la capacidad de innovación- es el que se refiere a la *actualización*. Tanto el ítem 19 como el 55 recuperan esta temática. Y los porcentajes de aceptación de esta función son muy altos. Para la primera aseveración se llega a un 98.5% de los que se ubican de acuerdo y totalmente de acuerdo en que “actualizar los conocimientos profesionales favorece la posibilidad de ser un buen maestro”, mientras que un 93.7% aceptan que “es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales”. De esta manera es posible reconocer cómo los encuestado admiten la necesidad de estarse preparando continuamente para poder desempeñar de mejor manera su función en el aula.

A este respecto se encuentra la tabla número treinta y tres que muestra los porcentajes del factor uno.

Tabla nº 34: Porcentaje del factor uno

Porcentajes del factor 1: actitudes referentes a la ética profesional y la capacidad innovadora	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
ITEMS				
5- Es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia	2.2	8.6	32.8	56.3
10- El trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución	1.1	2.6	29.1	67.2
11- El compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela	0.7	6.0	35.1	58.2
12- En la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente	0.7	2.6	43.7	53.0
18- La perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela	0.7	4.9	47.8	46.6
19- Actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro	0	1.5	23.1	75.4
20- Es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente	0	2.6	36.9	60.4
21- Es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles	0	3.7	42.5	53.7
22- Una persona elige ser maestro para servir a los demás	4.9	25.4	46.3	23.5
23- Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos	0.4	2.2	33.2	64.2
24- Es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen	0.7	3.7	48.1	47.4
25- Un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a los alumnos	4.1	22.4	46.3	27.2
26- El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo	2.2	19.4	56.0	22.4
27- Si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres	0.4	7.8	50.0	41.8
28- La creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje	0	1.1	35.4	63.4
29- El conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor	0	9.0	50.0	41.0
30- Saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos	0.4	6.0	51.5	42.2
31- Los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana	0	2.6	47.8	49.6
33- Entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa	1.1	16.4	60.4	22.0
36- Un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad	0.7	8.2	45.1	45.9
37- Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de	0	3.7	60.1	36.2

Tabla n° 34: Porcentaje del factor uno

Porcentajes del factor 1: actitudes referentes a la ética profesional y la capacidad innovadora	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
manera conjunta con los estudiantes				
38- Las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa	0	3.0	45.1	51.9
39- El compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno	0.7	7.8	54.1	37.3
40- Se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones	6.3	26.5	41.4	25.7
42- Conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro	1.5	5.6	53.7	39.2
43- La comunicación continua con los padres de familia propicia mejores resultados educativos	0	5.2	49.6	45.1
46- El principal valor de la docencia es la responsabilidad	0.4	14.6	53.0	32.1
47- El profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes	1.5	7.5	54.1	36.9
49- Una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente	0.4	3.0	63.8	32.8
50- Hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos	0	6.7	56.3	36.9
51- Favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores	0.7	11.9	61.9	25.4
52- El maestro ha de ser un profesional con amplia cultura	0	8.2	48.5	43.3
55- Es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales	0.7	4.1	46.3	48.9
59- Conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas	1.1	5.6	60.4	32.8
60- Un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos.	1.9	3.0	48.9	46.3

Factor-2: Actitudes relativas al papel de autoridad que asume el docente en el aula

En este segundo factor se han agrupado aquellas aseveraciones que son propias de una concepción tradicional de lo que implica ser profesor. Así, en este rubro se encuentran afirmaciones relacionadas con la importancia de memorizar contenidos, el privilegiar la transmisión de conocimientos sin considerar el aspecto afectivo de la relación maestro-alumno, el tratar a todos los estudiantes por igual, la necesidad de abarcar todos los contenidos del programa, el docente como autoridad del aula y las diferencias en cuanto al ser alumnos varones y alumnas mujeres. Este factor recupera tanto competencias afectivo-emocionales como sociales, principalmente.

Como se señaló anteriormente, las afirmaciones que integran este factor parecen contrapuestas a las del factor anterior. Y es que en el primero se planteaba la posibilidad

de innovar y en éste se encuentran referidas a lo que se ha considerado como el papel tradicional del docente.

Algunos de los ítems que se encuentran aquí ya fueron analizados de manera general, por lo que se recuperarán algunos otros para hacer una reflexión de los resultados obtenidos.

Un elemento es el que se relaciona con la posibilidad de **considerar las circunstancias individuales de los alumnos**. Una postura tradicional es la que pugna porque a todos se les trate de manera igual, sin hacer ningún tipo de diferencias. A esto se refieren los ítems 3 y 13, donde se refiere que “no importan las circunstancias personales. Un estudiante ha de cumplir con su deber” y el que “el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor”. La primera aseveración obtuvo un 66.4% de respuestas entre el desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Y en la segunda se observa un 55.6% en las mismas opciones.

Estos resultados parecen mostrar que, aunque la mayoría plantea que no coincide con estas ideas, aún existe una diferencia que hace pensar que existen profesores que siguen creyendo que la diversidad no es importante en las aulas y que no merecen los estudiantes que se les considere de forma individual –en algunas circunstancias- para el cumplimiento de sus deberes.

Otra categoría que se encuentra dentro de este factor es el relacionado con **el programa y los contenidos**. Los ítems 2 y 32 se dedicaron a plantear una visión tradicional, donde lo importante es la memorización y el preocuparse fundamentalmente por concluir el programa antes de que termine el ciclo escolar. Para la primera aseveración se obtuvo un 30.6% quienes se manifestaron de acuerdo y totalmente de acuerdo en que sigue siendo una buena opción la memorización de contenidos por parte de los alumnos. Y en la segunda, disminuyó a 22.4% quienes coincidían con el hecho de que un buen maestro es quien termina el programa en el tiempo programado.

Finalmente, dentro de este factor, se considera la importancia de analizar el papel de **autoridad** del maestro. El ítem 41 plantea que “el maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase”. Para esta aseveración, el 23.9% se ubicaron de acuerdo y totalmente de acuerdo, en oposición a un 76.1% que se manifestaron en desacuerdo.

Relacionando esta respuesta con otras similares de la escala, es posible observar que existe la idea en el magisterio encuestado de que es importante considerar las opiniones de los alumnos, pero, aproximadamente uno de cada cuatro profesores sigue creyendo que la toma de decisiones es una actividad que únicamente les corresponde a ellos, tanto en el aula como en las escuelas.

Los porcentajes del factor dos se encuentran resumidos en la tabla número treinta y cuatro que se muestra a continuación.

Tabla n° 35: Porcentajes del factor dos de la escala

Porcentajes de los ítems del factor dos: actitudes relativas al papel de autoridad que asume el docente en el aula	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
Items				
1-Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo	1.1	3.4	28.7	66.8
2- El memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos	17.2	52.2	26.9	3.7
3- No importan las circunstancias personales. Un estudiante ha de cumplir con su deber	20.5	45.9	24.6	9.0
4- Los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos	50.0	35.8	9.3	4.9
6- El tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo	1.9	7.8	52.2	38.1
13- El hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor	11.2	44.4	34.0	10.4
32- Un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos	20.9	56.7	13.1	9.3
34- Es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos	47.0	44.8	5.2	3.0
41- El maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase	25.4	50.7	19.4	4.5
53- La labor del docente se limita a realizar el trabajo de su aula	51.1	41.0	6.0	1.9
54- La tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario	47.0	45.1	6.7	1.1
56- El profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa	42.5	41.8	12.7	3.0
57- Las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones	45.1	41.4	9.7	3.7

Factor-3: Actitudes sobre el conocimiento y percepción de los actores implicados en el proceso educativo

El presente factor se centra en la percepción que los docentes puedan tener del **medio social y educativo** donde se encuentran inmersos. Así, se les cuestiona acerca de la sociedad, de los padres de familia, del clima social de la escuela y de sus estudiantes. Son únicamente cuatro ítems los que lo integran.

Por las respuestas obtenidas, se puede deducir que, en general, encuentran un medio conflictivo y problemático. Sin embargo, esta no es razón para renunciar a su labor como formador. Muestra de ello son los ítems 15 y 35. En el primero se plantea que, a pesar del clima de violencia e inseguridad existente en México en la actualidad, el 70.2% coincide en que aún es posible formar en valores a sus estudiantes. Y en el segundo ítem un 83.9% reconoce que pueden ayudar a sus alumnos a ser mejores personas a través de una actitud de comprensión hacia ellos.

Por otra parte se vislumbra una percepción poco positiva de los **padres de familia y del ambiente escolar**. El 73.1% coincide en la idea de que los padres ven a la escuela como un lugar donde se les cuide a sus hijos, lo que reduciría a las secundarias a un papel de “guarderías”, en lugar de un espacio de crecimiento y formación. Por otra parte, se observa que los profesores aprecian en sus escuelas un medio poco favorable para las relaciones interpersonales adecuadas. Así se plantea en el ítem 58, donde el 62.7% considera que no se puede ser solidario en las instituciones educativas debido a la cultura profesional que prevalece en ellas.

Así, con las respuestas obtenidas, pareciera que los profesores consideran que no existen las mejores condiciones para desarrollar su trabajo –debido a la situación del país, al clima social de la escuela y a los padres de familia- pero estas situaciones no son un obstáculo que detenga el desarrollo de su trabajo educativo con sus estudiantes. Los resultados de este factor se presentan en la siguiente tabla:

Tabla n° 36: Porcentajes del factor tres

Porcentajes de los ítems del factor 3: actitudes sobre el conocimiento y percepción de los actores implicados en el proceso educativo	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
Items				
15- Es difícil formar en valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética	28.4	41.8	24.6	5.2
17- La gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos	4.1	22.8	50.7	22.4
35- El ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas	0.4	15.7	59.3	24.6
58- La cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores	4.9	32.5	51.5	11.2

Factor-4. Actitudes relacionadas con el proceso comunicativo dentro de la interacción educativa

El cuarto factor recibió la denominación de “actitudes relacionadas con el **proceso comunicativo** dentro de la interacción educativa”. Son únicamente dos ítems y éstos se enfocan a lo que son las competencias sociales, fundamentalmente en la forma de interactuar el profesor con sus estudiantes y la forma de expresarse en momentos en los que es necesario improvisar.

El primer cuestionamiento manifiesta las ideas de los profesores respecto a cómo se comunican sus estudiantes con ellos. El 72.4% coincidió en que es más importante la comunicación no verbal, -es decir, los gestos y los movimientos realizados por los estudiantes- que las palabras que puedan expresar los mismos.

Así, pareciera que, en el caso de que se presenten dos mensajes contradictorios –uno verbal y otro por el medio no verbal- los encuestados preferirían escuchar y creerle al segundo.

El segundo ítem hace referencia a la capacidad de improvisación como una posibilidad

de salir de lo planeado y buscar nuevas alternativas en el aula. En ella, el 60.5% expresó que éste puede ser un elemento adecuado para que el maestro propicie aprendizajes en los estudiantes. Mientras que un 39.6% consideraron que es más importante continuar con las planeaciones ya realizadas para lograr que los alumnos tengan los conocimientos propuestos.

Los resultados del factor cuatro se encuentran a continuación.

Tabla nº 37: Porcentajes del factor cuatro

Porcentajes de los ítems del factor cuatro: actitudes relacionadas con el proceso comunicativo dentro de la interacción educativa.	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
Items				
7- La comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente	6.3	21.3	49.3	23.1
9- La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	13.1	26.5	45.9	14.6

Factor- 5: Actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y al empleo de las TICS.

El factor número cinco nuevamente, concentra 2 ítems que se basan en las competencias cognitivo-técnicas, donde ubica los aspectos relacionados con la formulación, aplicación y evaluación de las **estrategias didácticas, además de recuperar la importancia del uso de tecnologías** en el proceso de enseñanza aprendizaje. La siguiente tabla recupera estos ítems del factor cinco.

Las cifras que arroja este factor parecen mostrar una alta aceptación al proponer, aplicar y evaluar estrategias didácticas en el aula. El ítem 16 obtuvo un 98.1% en las opciones de acuerdo y en totalmente de acuerdo. Esto indica que los profesores consideran como parte de su labor educativa el empleo de estrategias adecuadas para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el emplear las tecnologías -en el ítem 48- también recibe un alto porcentaje de aceptación. El 90.7% se ubicó en las respuestas que reconocía el uso de las TICS en la en su labor educativa.

Tabla nº 38: Porcentajes del factor cinco

Porcentajes de los ítems que integran el factor 5: actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y al empleo de las tics	Porcentajes			
	CD	D	A	CA
Items				
16- Un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos	0.4	1.5	36.9	61.2

Tabla n° 38: Porcentajes del factor cinco

Porcentajes de los ítems que integran el factor 5: actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y al empleo de las tics	Porcentajes			
	Items	CD	D	A
48- El uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos	1.1	8.2	56.0	34.7

Factor-6: Actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor.

El factor número 6 se relacionan con las actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor. Está compuesto por ítems pertenecientes a lo que son las competencias afectivo- emocionales. Son 2 aseveraciones que se enfocan en lo que son los lazos afectivos y la sensibilidad hacia los otros como parte de la labor docente.

Estas dos respuestas muestran una percepción de la labor docente como una actividad de acercamiento hacia el otro, al discente, más allá de los contenidos de aprendizaje que hay que enseñar. Tanto el ítem 8 como el 14 muestran respuestas favorables a ser sensibles con las necesidades de los alumnos y al establecimiento de lazos afectivos con los mismos. En el ítem 8 se encuentra un 90.7% de acuerdo y totalmente de acuerdo. Y en el ítem 14 se aprecia un 84.7% en la misma percepción. Esta respuesta es interesante, pues parece que implica el reconocimiento implícito de que la labor educativa considera el ser integral de los discentes, entre los que se encuentra el plano de la afectividad.

Tabla n° 39: Porcentajes del factor seis

Porcentajes de los ítems que integran el factor 6: actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor	PORCENTAJES			
	Items	CD	D	A
8- En la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes	1.9	7.5	60.8	29.9
14- La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente	1.5	13.8	55.2	29.5

Factor-7: Actitudes sobre el fundamento de la formación docente

El último factor de la escala, el séptimo, se denominó “actitudes sobre el fundamento de la formación docente” Ésta, al igual que las anteriores, integró 2 ítems. Ambos se encuentran vinculados con el proceso de ser profesor y se afirma en torno a dos elementos: las razones por las cuales ser maestro y la importancia o no de considerar la propuesta de desarrollo de competencias.

Una temática que ha resultado controvertida es la relacionada con las **competencias** en educación. Y lo ha sido porque hay quienes ven en ella una perspectiva empresarial que se ha querido introducir en el campo de la formación. Este debate –presente en el estado de Michoacán- se refleja en la respuesta del ítem 44, donde es posible ver la opinión

dividida de los encuestados. Ante la afirmación de que es innecesaria la propuesta de formación de competencias en educación, se obtiene que más de una tercera parte (38%) se decanta por esta idea. El resto parece de acuerdo con esta perspectiva, quizás porque la misma Normal Superior ha adoptado este modelo como parte de su trabajo educativo cotidiano.

Finalmente, dentro del ítem 45 es posible descubrir otro aspecto interesante dentro de la vida académica de esta institución. Al contar con tres tipos de poblaciones estudiantiles, cada una con sus características (como el hecho de tener algunos una formación universitaria o técnica previa) hace que existan divergencias en esta respuesta. Al interrogárseles sobre la elección de la carrera docente por distintas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás, el 84% se declaró de acuerdo con esta idea. Esto refleja a los alumnos de la normal quienes han ingresado a la docencia como una posibilidad de obtener un empleo seguro o de crecer profesionalmente en otros ámbitos. La siguiente tabla muestra las últimas dos aseveraciones de esta escala y su ubicación dentro de este factor.

Tabla n° 40: Porcentajes de los ítems del factor siete

Porcentajes de los ítems que integran el factor 7: actitudes sobre el fundamento de la formación docente.	Porcentajes			
	Items	CD	D	A
44- Es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación	16.8	45.1	25.7	12.3
45- Se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás	4.5	11.6	51.5	32.5

2.5. Análisis de varianza atendiendo a las variables independientes de la investigación

El análisis de la varianza permite reconocer si las respuestas vertidas por los encuestados se vieron influidas de manera significativa por elementos independientes tales como su edad, el cursar licenciatura –mixta o escolarizada- o cursar posgrado, el semestre en que se encontraba, la especialidad elegida y los años de servicio docente con que cuenta el sujeto entrevistado. En este caso, el análisis de varianza sirve para conocer si los normalistas y profesores integrantes de la comunidad académica de la Escuela Normal Superior de Michoacán tienen variaciones en sus actitudes respecto a la ética profesional y a lo que implica ser docente. Se realizó el análisis de varianza de una vía, a fin de establecer si hay diferencias significativas entre los encuestados que opinan, atendiendo a los seis elementos independientes recuperados (edad, sexo, estudios, semestre, especialidad y años de servicio) en relación con la totalidad de los 60 ítems de la escala.

Para ello, se realizó el anova de una vía de cada uno de los ítems en el paquete estadístico SPSS y se revisó en cuáles de las aseveraciones se observaba una influencia de estos elementos en las opiniones del profesorado y de los normalistas consultados.

A continuación se presentan los anova de una vía de los 9 ítems donde se encontró esta situación y el análisis al respecto.

Ítem nueve:

Fue posible percibir que en el ítem 9 (que forma parte del componente 4 de esta escala) casi todos los elementos independientes incidieron en las respuestas vertidas por los sujetos. Para ello hacemos uso del valor “*p*”, el cual es considerado la probabilidad condicional de que exista una relación tan fuerte como la observada en los datos, si la hipótesis nula fuera cierta. Normalmente un valor menor que 0,05 se considera significativo.

Basados en estos parámetros, se observa que incidieron los aspectos relacionados con la edad ($p = 0,01$), los estudios ($p = 0,04$), el semestre ($p = 0,01$), especialidad ($p = 0,04$) y años de servicio ($p = 0,04$).

Esto indica que la respuesta se vio directamente influenciada por estas variables descriptivas, haciendo variarla, por ejemplo, entre los más jóvenes de la institución y aquellos que ya contaban con mayor edad y experiencia en el servicio docente.

Tabla nº 41: Anova de una vía del ítem nueve

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	26.017	3	8.672	5.325	.001
	Intra-grupos	429.968	264	1.629		
	Total	455.985	267			
sexo	Inter-grupos	.305	3	.102	.409	.747
	Intra-grupos	65.740	264	.249		
	Total	66.045	267			
estudios	Inter-grupos	9.424	3	3.141	4.583	.004
	Intra-grupos	180.979	264	.686		
	Total	190.403	267			
semestre	Inter-grupos	208.313	3	69.438	5.722	.001
	Intra-grupos	3203.848	264	12.136		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	31.776	3	10.592	4.571	.004
	Intra-grupos	611.791	264	2.317		
	Total	643.567	267			
años servicio	Inter-grupos	47.023	3	15.674	4.484	.004
	Intra-grupos	922.839	264	3.496		
	Total	969.862	267			

En el ítem 20, referido a “la posibilidad de investigar la propia práctica docente”, integrada al factor número uno, se observa que existió un elemento importante que significó la variación en las respuestas a esta aseveración. Siguiendo los mismos criterios que el análisis del anova anterior, se observa que en la variable descriptiva referida a la “edad” obtiene un valor $p = ,003$ lo que implicó diferencias significativas entre lo respondido por los más jóvenes de esta comunidad académica y los de una mayor edad. Pareciera que esto se corresponde en que los estudiantes de menor edad y que forman parte de la modalidad escolarizada, ya que han manifestado en varias ocasiones su oposición a trabajar aspectos relacionados con la investigación porque creen que no es relevante para su labor docente. Al contrario se encuentran los estudiantes de la modalidad mixta y posgrado (con mayor edad) que aceptan esta vía como una forma de mejorar su actuar cotidiano en las aulas.

Tabla nº42: Anova de una vía del ítem veinte

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Año servicio BY Item20.F1						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	19.370	2	9.685	5.878	.003
	Intra-grupos	436.615	265	1.648		
	Total	455.985	267			
sexo	Inter-grupos	.133	2	.066	.267	.766
	Intra-grupos	65.912	265	.249		
	Total	66.045	267			
estudios	Inter-grupos	7.159	2	3.580	5.177	.006
	Intra-grupos	183.244	265	.691		
	Total	190.403	267			
semestre	Inter-grupos	20.186	2	10.093	.789	.456
	Intra-grupos	3391.974	265	12.800		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	6.380	2	3.190	1.327	.267
	Intra-grupos	637.187	265	2.404		
	Total	643.567	267			
año servicio	Inter-grupos	33.497	2	16.749	4.740	.009
	Intra-grupos	936.365	265	3.533		
	Total	969.862	267			

El ítem 23, referido a la “congruencia del docente como una posibilidad de ganarse el respeto de los alumnos”, y parte del factor 1 de esta escala, muestra un elemento que fue decisivo en las respuestas de los sujetos.

La variable descriptiva referida a los “*años de servicio en la práctica docente*” obtiene un $p = 004$. Parece que existe una diferencia en las respuestas de acuerdo a la experiencia de los sujetos, donde es decisivo el haber pasado más tiempo en las aulas en contacto con los estudiantes para la respuesta a este ítem.

Tabla nº 43: Anova de una vía del ítem veintitrés

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Añosservicio BY Item23.F1						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	19.561	3	6.520	3.944	.009
	Intra-grupos	436.424	264	1.653		
	Total	455.985	267			
sexo	Inter-grupos	.621	3	.207	.835	.476
	Intra-grupos	65.424	264	.248		
	Total	66.045	267			
estudios	Inter-grupos	6.971	3	2.324	3.344	.020
	Intra-grupos	183.432	264	.695		
	Total	190.403	267			
semestre	Inter-grupos	87.359	3	29.120	2.312	.076
	Intra-grupos	3324.801	264	12.594		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	7.182	3	2.394	.993	.397
	Intra-grupos	636.385	264	2.411		
	Total	643.567	267			
añosservicio	Inter-grupos	48.544	3	16.181	4.637	.004
	Intra-grupos	921.317	264	3.490		
	Total	969.862	267			

El ítem 26 forma parte del componente número 1 y hace referencia al “liderazgo participativo”. En la respuesta a esta afirmación se encuentran que hay cuatro variables descriptivas que influyeron de forma determinante en las respuestas obtenidas. Estas variables fueron la “*edad*” ($p = ,001$) los “*estudios*” ($p = ,001$), “*semestre*” ($p = ,001$) y “*años de servicio*” ($p = .000$) Las otras variables descriptivas tales como el “*sexo*” y el “*semestre*” no fueron relevantes en las respuestas que se otorgaron.

Tabla nº 44: Anova de una vía del ítem veintiseis

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Añosservicio BY Item26.F1						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	29.233	3	9.744	6.028	.001
	Intra-grupos	426.753	264	1.616		
	Total	455.985	267			
sexo	Inter-grupos	.182	3	.061	.243	.866
	Intra-grupos	65.863	264	.249		
	Total	66.045	267			
estudios	Inter-grupos	10.969	3	3.656	5.380	.001
	Intra-grupos	179.434	264	.680		
	Total	190.403	267			
semestre	Inter-grupos	202.323	3	67.441	5.547	.001
	Intra-grupos	3209.837	264	12.158		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	4.971	3	1.657	.685	.562
	Intra-grupos	638.596	264	2.419		
	Total	643.567	267			
añosservicio	Inter-grupos	74.012	3	24.671	7.270	.000
	Intra-grupos	895.850	264	3.393		
	Total	969.862	267			

El ítem 32 plantea que “un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos”, y se encuentra dentro del factor número 2 de la escala. El anova de una vía realizada permite reconocer la existencia de tres variables descriptivas que incidieron significativamente en las respuestas obtenidas. El primero de ellos fue la “*edad*” ($p = ,003$); “*estudios*” ($p = ,002$) y los “*años de servicio*” ($p = ,004$). De esta forma, parece evidente que en este tema controvertido, el hecho de haber transcurrido más tiempo en las aulas, el estar estudiando una modalidad mixta o un posgrado y el tener mayor edad configuró respuestas diferentes a aquellos más jóvenes, con una práctica muy breve en las escuelas y que cursaban la licenciatura en la modalidad escolarizada.

Tabla nº 45: Anova de una vía del ítem treinta y dos

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Añosservicio BY Item32						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	22.944	3	7.648	4.662	.003
	Intra-grupos	433.041	264	1.640		
	Total	455.985	267			

Tabla nº 45: Anova de una vía del ítem treinta y dos

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Añosservicio BY Item32						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
sexo	Inter-grupos	.121	3	.040	.161	.923
	Intra-grupos	65.924	264	.250		
	Total	66.045	267			
Estudios	Inter-grupos	10.561	3	3.520	5.168	.002
	Intra-grupos	179.842	264	.681		
	Total	190.403	267			
semestre	Inter-grupos	145.886	3	48.629	3.930	.009
	Intra-grupos	3266.275	264	12.372		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	5.803	3	1.934	.801	.494
	Intra-grupos	637.764	264	2.416		
	Total	643.567	267			
añosservicio	Inter-grupos	47.105	3	15.702	4.492	.004
	Intra-grupos	922.757	264	3.495		
	Total					

El ítem no. 48 hace referencia a “la importancia del uso de las tecnologías para el proceso de enseñanza- aprendizaje” y forma parte del factor 5. A través del anova de una vía se encuentra que la variable descriptiva “*edad*” ($p = ,002$) promovió una diferencia significativa en las respuestas de los sujetos.

Esto muestra la familiaridad y el acceso que tienen los más jóvenes a las TICS, mientras que para los de mayor edad este elemento puede parecer secundario en sus labores docentes y en la posibilidad de promover aprendizajes en sus estudiantes.

Tabla nº 46: Anova de una vía del ítem cuarenta y ocho

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Añosservicio BY Item48.F5						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	Inter-grupos	25.046	3	8.349	5.114	.002
	Intra-grupos	430.939	264	1.632		
	Total	455.985	267			
Sexo	Inter-grupos	1.550	3	.517	2.114	.099
	Intra-grupos	64.495	264	.244		
	Total	66.045	267			
Estudios	Inter-grupos	7.959	3	2.653	3.839	.010
	Intra-grupos	182.444	264	.691		
	Total	190.403	267			

Tabla n° 46: Anova de una vía del ítem cuarenta y ocho

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Años servicio BY Item48.F5						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
semestre	Inter-grupos	146.354	3	48.785	3.944	.009
	Intra-grupos	3265.806	264	12.370		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	11.811	3	3.937	1.645	.179
	Intra-grupos	631.756	264	2.393		
	Total	643.567	267			
años servicio	Inter-grupos	34.686	3	11.562	3.264	.022
	Intra-grupos	935.176	264	3.542		
	Total	969.862	267			

El ítem 50 se refiere a la “conducción dinámica de los grupos y su relación con los aprendizajes significativos”. Este ítem se ubica dentro del factor 1. Las variables descriptivas que se observan fueron determinantes para los tipos de respuestas obtenidos son la “edad” ($p = ,002$) y los “años de servicio” ($p = ,005$).

Tabla n° 47: Anova de una vía del ítem cincuenta

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Años servicio BY Item50						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	21.412	2	10.706	6.528	.002
	Intra-grupos	434.573	265	1.640		
	Total	455.985	267			
sexo	Inter-grupos	.517	2	.259	1.046	.353
	Intra-grupos	65.527	265	.247		
	Total	66.045	267			
estudios	Inter-grupos	4.252	2	2.126	3.026	.050
	Intra-grupos	186.151	265	.702		
	Total	190.403	267			
semestre	Inter-grupos	36.369	2	18.184	1.427	.242
	Intra-grupos	3375.791	265	12.739		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	2.321	2	1.161	.480	.620
	Intra-grupos	641.246	265	2.420		
	Total	643.567	267			
años servicio	Inter-grupos	37.624	2	18.812	5.347	.005
	Intra-grupos	932.238	265	3.518		
	Total	969.862	267			

Por otra parte, el ítem 56 se relaciona con la “afectividad que puede tener el docente hacia sus alumnos en su trabajo docente” y pertenece al factor número dos. La variable descriptiva que se observa que influye determinantemente en las respuestas obtenidas es el que se refiere al “*semestre*” que cursan los encuestados en la Normal Superior ($p = 0,000$).

A continuación se presenta el anova del ítem número cincuenta y seis.

Tabla nº 48: Anova de una vía del ítem cincuenta y seis

ONEWAY Edad, Sexo, Estudios Semestre, Especialidad Años servicio BY Item 56						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	15.492	3	5.164	3.095	.027
	Intra-grupos	440.493	264	1.669		
	Total	455.985	267			
sexo	Inter-grupos	.526	3	.175	.707	.548
	Intra-grupos	65.518	264	.248		
	Total	66.045	267			
estudios	Inter-grupos	7.742	3	2.581	3.730	.012
	Intra-grupos	182.661	264	.692		
	Total	190.403	267			
semestre	Inter-grupos	222.284	3	74.095	6.132	.000
	Intra-grupos	3189.876	264	12.083		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	5.550	3	1.850	.765	.514
	Intra-grupos	638.017	264	2.417		
	Total	643.567	267			
años servicio	Inter-grupos	39.845	3	13.282	3.770	.011
	Intra-grupos	930.017	264	3.523		
	Total	969.862	267			

Finalmente, el ítem 59, perteneciente al factor 1 y el cual menciona que “el conocimiento debe de considerar a las distintas disciplinas”, fue el último ítem en el cual se reconocen una influencia muy importante de alguna variable descriptiva específica en las respuestas de los encuestados. La “*edad*” nuevamente es la variable principal ($p = ,004$) lo que muestra la importancia de los años en la posible respuesta obtenida a esta aseveración.

La tabla número cuarenta y nueve –que se encuentra en la página siguiente- muestra esta relación.

Tabla n° 49: Anova de una vía del ítem cincuenta y nueve

ONEWAY Edad Sexo Estudios Semestre Especialidad Años servicio BY Item59.F1						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	22.388	3	7.463	4.544	.004
	Intra-grupos	433.597	264	1.642		
	Total	455.985	267			
sexo	Inter-grupos	.308	3	.103	.412	.744
	Intra-grupos	65.737	264	.249		
	Total	66.045	267			
estudios	Inter-grupos	7.539	3	2.513	3.628	.014
	Intra-grupos	182.864	264	.693		
	Total	190.403	267			
semestre	Inter-grupos	43.319	3	14.440	1.132	.337
	Intra-grupos	3368.842	264	12.761		
	Total	3412.160	267			
especialidad	Inter-grupos	15.478	3	5.159	2.169	.092
	Intra-grupos	628.089	264	2.379		
	Total	643.567	267			
años servicio	Inter-grupos	39.532	3	13.177	3.739	.012
	Intra-grupos	930.330	264	3.524		
	Total	969.862	267			

Para resumir, se presentaron algunas variables descriptivas que incidieron en las actitudes expresadas por los sujetos y que marcaron diferencias relevantes. Estas variables se hicieron presentes principalmente en algunos ítems y en algunos componentes.

Así pues, existen variables que son significativos en las actitudes adoptadas por los docentes respecto a cuestiones relacionadas con su quehacer profesional. Lo primera que destaca es la “*edad*”. Parece evidente que el ciclo vital del sujeto marca diferencias importantes respecto a las actitudes que se asuman o no. Y considerando que el espectro de edades de la Normal Superior es muy amplio (desde los 18 años hasta personas de más de 65), entonces es posible entender las diferencias encontradas en las respuestas. También se puede observar que la variable descriptiva de la “*edad*” influyó principalmente en el factor 1 (donde se presenta de manera incuestionable en cuatro ítems) pero también se observa en el factor 2, en el 4 y en el 5, con un ítem en cada uno de ellos.

Otra variable descriptiva muy relacionada con la “*edad*” es el de los “*años de experiencia docente*”. La experiencia que se obtiene con el contacto cotidiano de los estudiantes, la labor en las aulas, el trabajo en las instituciones educativas va modificando las actitudes y los afectos sobre los sujetos y los sucesos. Y esto marca la

diversidad de actitudes de los sujetos. Nuevamente, al considerar que en esta institución formadora de docentes existen desde los jóvenes estudiantes de la licenciatura de la modalidad escolarizada (que no han cumplido ni un año de experiencia docente) hasta los profesores-alumnos de la modalidad mixta y posgrado (con varios años frente a grupo), entonces es posible comprender cómo los “*años de servicio*” se convierten en una variable descriptiva determinante en las actitudes profesionales. Cabe señalar que la variable de la “*experiencia docente*” se hace presente principalmente en el factor 1 (con 3 ítems), en el 3 (con 1 ítem) y en el factor 4 (un ítem) de esta escala.

La respuesta adoptada ante ciertos ítems también se vio influida por el tipo de “*estudios*” que se estuviera cursando en la Normal y el “*semestre*” en el que se encontraran. Se percibe que cada una de las modalidades de la licenciatura y el posgrado tiene una dinámica especial, donde se fomentan ciertas formas de pensar, se favorecen algunas reacciones afectivas y se plantean acciones determinadas. En una palabra, se fomentan actitudes determinadas en cada uno de los tipos de estudios y en los grados que se estén cursando. De esta forma se observa que la modalidad de “*estudios*” influyó claramente en el factor 1 de la escala (con un ítem), en el factor 2 y en el 4 (con un ítem en cada uno de ellos). Por su parte, el “*semestre*” que se estuviera cursando también se mostró determinante tanto en el factor 1 como en el 2 y el 4 (en todos ellos con un ítem respectivamente).

Finalmente, la variable descriptiva de la “*especialidad*” que se esté cursando incidió en las actitudes asumidas por los normalistas que contestaron la encuesta. Es posible que el área de conocimiento en el que se ubiquen los profesores desarrolle ciertas creencias y disposiciones que se vean reflejadas en el asumir determinadas actitudes. Este fenómeno se manifestó en el factor 4 de la presente escala, en un ítem que integraba a la misma.

A continuación se presenta la tabla número cuarenta y nueve que recupera las variables descriptivas que incidieron mayormente y los factores en que se encontraron:

Tabla n° 50: Variables que inciden en los distintos factores de la escala

Factor	Edad	Sexo	Estudios	Semestre	Especialidad	Años Servicio	Total
Factor 1	4	-	1	1	-	3	9
Factor 2	1	-	1	1	-	1	4
Factor 3	-	-	-	-	-	-	-
Factor 4	1	-	1	1	1	1	5
Factor 5	1	-	-	-	-	-	1
Factor 6	-	-	-	-	-	-	-
Factor 7	-	-	-	-	-	-	-
Total	7	-	3	3	1	5	19

2.6. Análisis de contingencia

El apartado anterior consistió en el análisis de varianza, el cual reflejó la presencia de diferencias significativas en las actitudes analizadas de los normalistas y profesores de la ENSM respecto a las variables descriptivas tales como la “*edad*”, “*sexo*”, “*estudios*”, “*semestre*”, “*especialidad*” y “*años de servicio*”. A continuación se presenta el análisis de contingencia, el cual permite profundizar más en las actitudes de los sujetos encuestados mediante la presente escala tipo Likert.

2.6.1. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, edad

Los resultados de este análisis informan acerca de cuáles son las actitudes que mantienen una relación significativa en cuanto a la variable descriptiva “*edad*” de los sujetos encuestados.

Los diez ítems recuperados en este análisis muestran una relación directa con la edad de los sujetos. A continuación se hace el análisis de cada uno de ellos donde se puede observar cómo las actitudes se han consolidado o debilitado en base a los años de vida de los normalistas y profesores consultados.

En lo que respecta al ítem 9, relativo a la improvisación, se observa que en todas las edades prevalece la postura en estar “de acuerdo” con esta aseveración. Sin embargo, también se reconoce que mientras más avanza la edad, va aumentando el porcentaje de los que dicen estar “completamente en desacuerdo” y “en desacuerdo” y disminuyendo los que se ubican “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Esto parece señalar que, aunque se reconoce durante toda carrera docente que puede ser útil improvisar en algunos momentos, conforme pasa la edad se observa que esta idea tiende a disminuir, alcanzando su aceptación más baja entre los 50 y 57 años.

Otra actitud que se ve influida por la edad es la número 14, la cual se refiere a la sensibilidad de los profesores. Se observa que durante todas las edades prevalece el “estar de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Sin embargo, se encontró que el porcentaje de asentimiento va disminuyendo conforme pasa la edad, a excepción del rango entre 42 y 49 años. Después de este periodo vuelve a disminuir, cerrando un 100% de acuerdo y totalmente de acuerdo cuando se tienen 58 años y más. Con estos resultados parece evidenciarse que desde que se está estudiando para ser profesor se reconoce la importancia de ser sensible a las necesidades de los alumnos. Pero conforme pasa el tiempo los profesores tienden a darle menos importancia a este aspecto. Sin embargo, al final de su carrera y con el rango de edad más alto vuelven a considerar que es fundamental ser sensible con los discentes.

El ítem 22, el cual plantea que “una persona elige ser maestro para servir a los demás” se ve significativamente influido por la edad de los encuestados. Mientras para los más jóvenes, más de la tercera parte se ubican “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, conforme pasa el tiempo empieza a disminuir este porcentaje, llegando a ser menor a la mitad entre los 42 y los 49 años. Nuevamente comienza a aumentar este porcentaje hasta llegar al rango más alto de edad -58 y más años- con un 100% de aceptación a esta

idea. Esto parece mostrar que, cuando se decide ser profesor y en los años de formación inicial se tiene una visión idealista de lo que es ser docente. Pero al transcurrir los diez primeros años esta idea va disminuyendo, para nuevamente aumentar y finalizar con la aceptación de que el sentido de ser maestro es servir a los demás.

Otro ejemplo de una actitud que se va fortaleciendo conforme pasa la edad del profesor es la que se ubica en el ítem 23. Ésta se refiere a la necesidad de ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace. A pesar de que desde que se está en la edad más temprana considerada en la encuesta (de 18 a 24 años) la mayoría de las respuestas se ubican en el “totalmente de acuerdo”, se nota cómo al pasar de los años se va incrementando este porcentaje, hasta llegar a un 100% (de los de más de 58 años) que coinciden completamente con esta idea. Parece mostrar que el tiempo ha confirmado a los maestros que es importante manifestar una actitud de congruencia para poder tener el respeto de los estudiantes.

En el ítem 26, centrado en la capacidad de liderazgo del profesor, se observa nuevamente cómo una actitud se va afianzando cuando va aumentando la edad del profesor. Para las edades que van desde los 18 años hasta los 57 predomina la postura de estar “de acuerdo”, sin embargo, cuando se llega a los 58 o más años se ubican la mayoría de los docentes en el “completamente de acuerdo”. También se percibe cómo el porcentaje del “completamente de acuerdo” va en aumento conforme pasan los años del profesor. Esto parece evidenciar que, al paso de la edad, los docentes reconocen la importancia de tener un liderazgo participativo para beneficio de la institución en la que laboran.

Un elemento que se ha considerado importante en la práctica docente es el que tiene que ver con enseñar “la verdad”. En el ítem 36 se cuestiona acerca de la actitud hacia este tópico. Es interesante reconocer cómo en todas las edades ha habido aceptación de esta idea. Sin embargo, en los rangos de 26 a 33 años y de 50 a 57 años la mayoría se ubicó “de acuerdo”, mientras que en los periodos de 18 a 25 años, 34 a 41, 42 a 49 y de 58 años y más la mayor parte de los docentes dicen estar “totalmente de acuerdo”. Finalmente, es posible ver también en esta actitud cómo se va fortaleciendo a lo largo del tiempo que dura la carrera docente de los normalistas y profesores encuestados.

La toma de decisiones de manera conjunta con los estudiantes se analiza en el ítem 37. Esta afirmación no tuvo ninguna persona que se ubicara “totalmente en desacuerdo con ella”. Y prevalece en casi todas las edades el posicionarse “de acuerdo”. Únicamente en el rango de edad de cincuenta y ocho años y más se observa que la mayor parte de los docentes señala estar “totalmente de acuerdo”. Parece que esta actitud tiene fluctuaciones de acuerdo a la edad de los maestros y a la experiencia que van teniendo a lo largo de su carrera docente.

El uso de tecnologías para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje se revisa en el ítem 48. Todos los normalistas y los profesores respondieron estar a favor del uso de las TICS en las aulas, aunque se notó cierta diferencia en cuanto a los porcentajes. Los docentes de 18 a 25 años, de 26 a 33 y de 42 a 49 respondieron estar “de acuerdo”. Los que se ubicaban entre los 34 y 41 años, de 50 a 57 se posicionaron en “totalmente de

acuerdo”. Y los que estaban de 58 años y más estuvieron divididos entre estas dos posturas. A pesar de esto, se observó también que los porcentajes que sumaban el “acuerdo” y el “totalmente de acuerdo” fueron aumentando conforme era mayor la edad. Así, en la edad más corta ascendía al 83.8%, mientras que los que tenían entre 50 y 57 años tuvieron el 100% a favor del uso de las TICS. Esto pareciera demostrar que existe una conciencia de la necesidad de la tecnología, y que quizás, al ir avanzando la edad y la experiencia, se hace más evidente la necesidad de implementarla en las aulas.

En el ítem 50 se cuestiona acerca de una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos. Al parecer, la aceptación de esta actitud va aumentando conforme pasa la edad. Así, se observa que para los sujetos entre 18 y 33 años es adecuado ubicarse “de acuerdo”. Sin embargo, de los 34 años en adelante se posicionan “completamente de acuerdo” (con la excepción de los 50 a los 57 años, que tienen el mismo porcentaje “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”). Esta es otra actitud que parece fortalecerse con los años de servicio y con la edad del profesor.

Un último ítem planteado en el cuadro anterior, el número 59, recupera la idea de la interdisciplinariedad para un mejor conocimiento de la realidad. En la totalidad de los encuestados hay una opinión favorable para esta idea. Y si se suman los porcentajes obtenidos en las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, es posible observar que son cantidades muy altas, de más del 90% cada una. Se encuentra un incremento hasta la edad de los 50 a 57 años, donde alcanza el porcentaje más alto con el 100%. Sin embargo, decrece en la edad de los 58 y más años. Da la impresión de que, conforme pasa la edad, los profesores comprenden que no es suficiente el conocimiento de una sola disciplina, sino que la integración de varias puede ofrecer una panorámica más completa de lo que sucede alrededor. Y también que entre varias disciplinas se puede ofrecer un conocimiento más completo a los estudiantes de lo que ocurre cotidianamente.

Por otra parte se realiza a continuación un análisis de los restantes ítems y de las principales coincidencias en las respuestas basadas en la edad de los mismos:

- Todos los intervalos de edad coincidieron en ubicarse “*totalmente de acuerdo*” en las actitudes que argumentaban que: “para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo”; “el trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución”; “el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela”; “un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos”.
- Hubo coincidencia en todos los rangos de edad para señalar que estaban “*de acuerdo*” en las siguientes actitudes: “en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes”; “entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa”; “se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los

demás”; “el principal valor de la docencia es la responsabilidad” y “la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores”.

- Las actitudes en las que coincidieron los normalistas y profesores de todas las edades y señalaron estar “*en desacuerdo*” fueron: “un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos” y “es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación”.
- La única actitud en la que hubo coincidencia entre todos los rangos de edad y que se ubicaron “*totalmente en desacuerdo*” fue la de: “el memorizar los contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos”.
- Hubo una serie de actitudes en las que nadie, de ningún intervalo de edad, contestó el haber estado “*completamente en desacuerdo*”, y en la que la gran mayoría afirmó estar “*de acuerdo*”. Estos ítems son: “la creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje”; “el conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor”; “actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro”; “es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente”; “es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles”; “los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana”; “las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa”; “la comunicación continua con los padres de familia propicia mejores resultados educativos” y “el maestro ha de ser un profesional con amplia cultura”.

Finalmente se presentan algunas actitudes en las que los profesores de ciertas edades se colocan “*de acuerdo*” y los de otras edades contestan estar “*en desacuerdo*”. Así, se puede reconocer algunas diferencias interesantes en las actitudes que se asumen en base a la variable descriptiva de la “*edad*” del docente:

- Los docentes entre 34 y 41 años afirman estar “*en desacuerdo*” con el planteamiento de que “un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a sus alumnos”. Por el contrario, los docentes de las demás edades señalan estar “*de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” con esta idea.
- Los profesores de entre 50 y 57 años afirman estar “*de acuerdo*” con las aseveraciones que dicen que “no importan las circunstancias personales, un estudiante ha de cumplir con su deber” y con la de “el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor”. Mientras que los encuestados de los demás rangos de edades plantean estar en desacuerdo con estas ideas.

- También son los profesores entre 50 y 57 años que se ubican en “*desacuerdo*” a la afirmación de que “la gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos”. En cambio, los normalistas y los docentes de los otros intervalos de edad están de acuerdo con esta idea.
- Una actitud controvertida fue la de “se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones”. En ella, los docentes de 26 a 33 años, de 34 a 41 y de 50 a 57 afirmaron estar “*en desacuerdo*”. Mientras que los que tenían entre 18 y 25 años y los de 42 a 49 años se manifestaron por estar “*de acuerdo*”. Y los que tenían de 58 años y más se ubicaron en “*totalmente de acuerdo*” con este planteamiento.

Tabla n° 51: Análisis de contingencia para la variable descriptiva "edad

Item (I)/ Factor (F)	Actitud	Edad	
		Chi-cuadrado	p
(I 9) (F4)	La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	28.929	.016
(I14) (F6)	La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente	35.014	.002
(I 22) (F1)	Una persona elige ser maestro para servir a los demás	29.575	.014
(I 23) (F 1)	Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos	45.892	.000
(I 26) (F 1)	El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo	26.039	.038
(I 36) (F 1)	Un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad	29.719	.013
(I 37) (F 1)	Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes	28.636	.001
(I 48) (F 5)	El uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos	27.959	.022
(I 50) (F 1)	Hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos	27.580	.002
(I 59) (F 1)	Conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas	34.462	.003

2.6.2. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, género

En el presente apartado se pretende conocer si existe una asociación significativa entre el ser mujer o ser hombre y la postura que se adopte respecto a las actitudes contenidas en la escala sobre los rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes.

Se descubrió que únicamente en el ítem número veintiuno, relacionado con “la posibilidad de encontrar significado en la vida en circunstancias difíciles” había una diferencia significativa respecto al género. Lo primero que se puede destacar es que ninguno de los géneros contestó el estar “*completamente en desacuerdo*” con esta idea. También se puede señalar que, a pesar de que los porcentajes de respuesta son muy

bajos para el “*desacuerdo*”, la diferencia se hace presente en las otras dos opciones de respuesta. Mientras que los hombres se ubicaron “*de acuerdo*” a esta idea, las mujeres señalaron estar “*completamente de acuerdo*” con ella. Quizás esta postura adoptada por los dos géneros revela parte de la visión que, como mujeres u hombres, se ha aprendido a tener sobre la vida.

Po otra parte, se puede reconocer que hay mucha coincidencia en las respuestas que dan tanto las profesoras como los profesores varones. A continuación se muestran las actitudes en las que hubo similitudes:

- Tanto las mujeres como los hombres señalaron estar “*completamente de acuerdo*” en los siguientes ítems: “para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo”; “es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia”; “el trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución”; “el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela”; “en la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente”; “un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos”; “actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro”; “es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente”; “ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos”; “la creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje”; “un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad” y “las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa”.
- En la opción “*de acuerdo*” coincidieron tanto varones como mujeres en las siguientes actitudes: “el tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo”; “la comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente”; “en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes”; “la capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos”; “la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente”; “la gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos”; “una persona elige ser maestro para servir a los demás”; “un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a sus alumnos”; “el ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo”; “si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres”; “el conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor”; “saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos”; “entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa”; “el ser

comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas”; “es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes”; “el compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno”; “se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones”; “conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro”; “la comunicación continua con los padres de familia propicia mejores resultados educativos”; “se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás”; “el principal valor de la docencia es la responsabilidad”; “el profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes”; “el uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos”; “una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente”; “hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos”; “favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores”; “el maestro ha de ser un profesional con amplia cultura”; “la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores” y “conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas”.

- Estar “*en desacuerdo*” fue la respuesta predominante tanto de las mujeres y de los varones en las siguientes actitudes: “el memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos”; “no importan las circunstancias personales, un estudiante ha de cumplir con su deber”; “el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor”; “es difícil formar en valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética”; “un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos”; “el maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase” y “es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación”.
- Sólo dos actitudes fueron coincidentes tanto para maestras como para maestros en señalar que se encontraban “*completamente en desacuerdo*” con ellas. Éstas fueron: “los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos” y “la labor del docente se limita a realizar el trabajo de su aula”.

Por otra parte, hubo 9 ítems en los que hubo diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres. Se puede notar que en todas hubo cierta concordancia, pero fueron las profesoras las que optaron por la respuesta más radical para cada una de las actitudes:

- En cinco actitudes los hombres se manifestaron “*de acuerdo*” y las mujeres dijeron estar “*completamente de acuerdo*”. Éstas actitudes son: “la perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la

escuela”; “es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen”; “los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana”; “es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales” y “un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos”.

- Por otra parte, en cuatro ítems los varones contestaron estar “*en desacuerdo*” y las mujeres respondieron estar “*completamente en desacuerdo*”. Estas actitudes son: “es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos”; “la tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario”; “el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa” y “las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones”.

Como es posible ver en el párrafo anterior, se hace evidente el rechazo tanto de los profesores y las profesoras al trato diferenciado de los estudiantes respecto a su género. Sin embargo, llama la atención la postura más decidida de las maestras a esta actitud. Pareciera que en ellas hay una mayor conciencia de lo que es la equidad de género en las aulas.

Tabla nº 52: Análisis de contingencia de la variable descriptiva "género"

Item (I)/ Componente (C)	Actitud	Género	
		Chi- cuadrado	p
(I 21) (F 1)	Es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles	8.691	.013

2.6.3. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, estudios que cursan

El presente apartado revisa la posibilidad de diferencias significativas en las respuestas que puedan ser debidas al tipo de estudios que el encuestado esté cursando en la Normal Superior. Este criterio divide a la muestra en cuatro tipos de poblaciones: estudiantes de la licenciatura de la modalidad escolarizada, estudiantes de la licenciatura de la modalidad mixta, alumnos del posgrado y profesores de la institución. Al parecer, las respuestas que otorgaron fueron reflejo fiel de las características de cada uno de estos cuatro tipos de sujetos.

El primer ítem analizado alude a “la capacidad de improvisación del profesor en el aula”. Se observan diferencias en la respuesta que dieron los estudiantes de las distintas modalidades de la institución. Los porcentajes más altos de aceptación se encontraron en los discentes de la licenciatura escolarizada. Los más bajos están en los alumnos de la licenciatura mixta. Esta diferencia se puede deber a que, uno de los requerimientos para cursar la modalidad mixta es pertenecer a la planta docente de alguna escuela

secundaria, mientras que los jóvenes de la modalidad escolarizada son bachilleres con poco contacto en las escuelas, a excepción de algunas prácticas que realizan. También puede deberse a que, en la modalidad mixta realizan planeaciones con mayor frecuencia que en la escolarizada, por lo que los sujetos de la primera reconocen la importancia de llevar claridad en los objetivos y en las estrategias para lograrlos, mientras que los jóvenes de la escolarizada apuestan más a lograrlo a través de lo que se vaya presentando en el salón de clase.

Los ítems 32 y 56 se relacionan con los “contenidos” y “su abordaje en el aula” Es interesante señalar que en ambos, el porcentaje más alto lo obtienen los estudiantes del posgrado –y además es el mismo en ambos ítems-. Es en esta población donde existe un mayor rechazo a que el maestro sólo se dedique al aprendizaje y que descuide otros aspectos con los alumnos. También se observa que son los discentes de posgrado los que –tanto en el ítem 14 como en el 56- reconocen con mayor insistencia la interacción afectiva que existe entre los docentes y los estudiantes y lo valoran más.

En cuanto a la “relación de la docencia con la vocación de servicio” –revisado en el ítem 22- se encuentra el porcentaje más bajo de aceptación en los estudiantes de la modalidad mixta. Una posible explicación a este fenómeno es que los alumnos de esta modalidad son, en muchos casos, personas que han cursado otras carreras o técnicos que han encontrado en la docencia un modo de vida adecuado para satisfacer sus necesidades económicas y desarrollarse como personas. Son quizás, de todos los alumnos de la ENSM, los que han llegado a la docencia por vías más vinculadas al azar o involuntarias que los demás. Y llama también la atención que el porcentaje más alto a este ítem lo tienen los docentes de la institución, quizás como un reconocimiento al servicio dentro de la labor educativa que debe de tenerse, principalmente en las escuelas normales.

Respecto al “compromiso ético que como docente se tiene”, -revisado en el ítem 39- se encontraron porcentajes muy altos de aceptación en los cuatro tipos de poblaciones estudiadas (mayores al 88%). Sin embargo, fue en los docentes de la institución donde esta idea tuvo una mayor aceptación, con ningún “*desacuerdo*” y la totalidad en el “*acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*”. Y de manera paradójica -si se observa el resultado del ítem 14-, son los alumnos de posgrado donde estuvo el porcentaje más alto del desacuerdo a la idea, y de forma consiguiente, el porcentaje más bajo de aceptación a la misma.

La “congruencia” es reconocida por toda la comunidad académica como un valor importante para la práctica docente, donde nuevamente se observan porcentajes muy altos de aceptación, de más del 90%. También son los profesores de la institución los que tienen el porcentaje más alto de acuerdo a esta idea. De las poblaciones estudiantiles son los alumnos de las licenciaturas mixta y escolarizadas donde son más radicales en la aceptación de este planteamiento, mientras que los alumnos de posgrado lo aceptan, pero en una menor medida.

La “toma de decisiones del profesor junto con sus estudiantes” es un planteamiento que no recibió ninguna respuesta de “*completamente en desacuerdo*”, lo que muestra el

reconocimiento que tiene en los sujetos. Se observa que quienes se encuentran “*completamente de acuerdo*” con ella son los docentes de la institución. Y son las tres poblaciones estudiantiles -escolarizada, mixta y posgrado- únicamente reconocen estar “*de acuerdo*” con esta idea. Por tanto, llama la atención que sean precisamente los estudiantes los que no coincidan tanto con la idea de que el docente tome decisiones en conjunto con sus alumnos. De estos tres grupos son los discentes de posgrado los que aceptan más esta toma de decisiones conjunta y los de la licenciatura de la modalidad escolarizada los que la aceptan en menor medida. Así, la aceptación de esta idea parece estar directamente relacionada con la cantidad de años que tengan los sujetos estudiando.

Con las ideas de “liderazgo” y “los espacios de acción del docente” se encuentra una relación posible entre los ítems 26 y el 53. Al revisar los resultados se encuentra que, mientras los estudiantes de posgrado parecen estar sólo “*de acuerdo*” con la importancia del liderazgo del profesor, defienden con insistencia que su acción no debe quedarse sólo al interior del aula. Mientras que tanto los alumnos de las licenciaturas escolarizada y mixta también dicen estar “*de acuerdo*” con el liderazgo del profesor, son los de la escolarizada los que rechazan con más vehemencia una acción solitaria del maestro, mientras que los del mixto sólo se muestran “*en desacuerdo*” con el planteamiento. Y son los docentes de la institución los que están “*completamente de acuerdo*” en que el liderazgo participativo favorece un buen clima en el centro y por consiguiente, rechazan categóricamente una labor docente cerrada en cuatro aulas.

El considerar la motivación como una necesidad para poder realizar las actividades docentes parece relacionarse con el tipo de estudios que se estén realizando en la institución. Mientras que los estudiantes de la modalidad mixta se ubican “*en desacuerdo*”, los alumnos de la escolarizada y los asesores de la escuela refieren estar “*de acuerdo*” y los discentes de posgrado dividen su opinión entre estar “*de acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*”.

A continuación se presentan las respuestas principales que otorgaron los normalistas y profesores a las restantes actitudes:

- Tanto los estudiantes de la licenciatura modalidad escolarizada, licenciatura modalidad mixta, posgrado y los asesores de la escuela se manifestaron “*Completamente de acuerdo*” con las siguientes actitudes: “para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo”; “es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia”; “el trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución”; “el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela”; “en la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente”; “un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos”; “actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro”; “es necesario investigar la

propia práctica docente para mejorar” y “es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles”.

- La población estudiantil y los asesores de la institución contestaron estar “*De acuerdo*” con los siguientes ítems: “el tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo”; “la comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente”; “en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes”; “la gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos”; “un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a sus alumnos”; “el conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor”; “saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos”; “entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa”; “el ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas”; “se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás”; “el principal valor de la docencia es la responsabilidad”; “favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores” y “la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores”.
- Fueron tres actitudes donde hubo coincidencia entre todas las poblaciones para contestar que estaban “*en desacuerdo*”. Éstas son: “el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor”; “el maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase” y “es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación”.
- No hubo ningún ítem en el que hubiera concordancia ubicándose en “*totalmente en desacuerdo*”.

Por otra parte, hubo actitudes con distintos grados de aceptación entre los diversos grupos estudiantiles y los asesores de la institución:

- Ante las ideas de que “la perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela” y “si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres”, los estudiantes de la licenciatura escolarizada y mixta se manifestaron “*de acuerdo*”, mientras que los alumnos del posgrado y los maestros de la escuela están “*completamente de acuerdo*”.
- Cuando se les presentan las ideas de que “es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las

alcancen” y “el maestro ha de ser un profesional con amplia cultura”, los estudiantes de la licenciatura escolarizada y los del posgrado dicen estar “*de acuerdo*”, mientras que los de la licenciatura mixta y los profesores se ubican “*completamente de acuerdo*”.

- Los estudiantes de la licenciatura escolarizada, mixta y los asesores de la normal están “*completamente de acuerdo*” en que “la creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje”, mientras que los estudiantes del posgrado señalan estar “*de acuerdo*” con esta afirmación.
- Ante las actitudes de que “los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana” y “un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos” los alumnos de la licenciatura mixta dicen estar “*de acuerdo*”, mientras que todos los demás señalan estar “*completamente de acuerdo*”.
- Y a la inversa, los estudiantes de la mixta se ubican “*completamente de acuerdo*”, mientras que las otras tres poblaciones contestan “*de acuerdo*” a la actitud de “es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales”.
- Los alumnos de la licenciatura mixta y los profesores dicen estar “*de acuerdo*” con la idea de que “un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad”, mientras que los de la licenciatura escolarizada y el posgrado están “*completamente de acuerdo*”.
- Los tres tipos de alumnos de la institución están “*de acuerdo*” y los profesores están “*completamente de acuerdo*” con las actitudes de “una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente”, “conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas” y “hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos”.
- Y a la inversa, los tres tipos del alumnado de la escuela están “*completamente de acuerdo*” en que “las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa”, mientras que los maestros sólo están “*de acuerdo*” con esta idea.
- El ítem 42 “conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro” y 47 “el profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes” fueron aceptados por los estudiantes de ambas licenciaturas y los docentes, mientras que los alumnos de posgrado señalaron estar “*completamente de acuerdo*” con tales aseveraciones.

Las actitudes hacia las que hubo diversos grados de rechazo entre estos cuatro grupos fueron las siguientes:

- Tres ítems fueron calificados como “*completamente en desacuerdo*” por escolarizados, posgrado y profesores y como “*en desacuerdo*” por los alumnos de la licenciatura mixta. Estos fueron: “es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos”; “la tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario” y “las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones”
- La idea de que “los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos” fue recibido por los tres grupos del alumnado con un “*completamente en desacuerdo*”, y los asesores de la escuela contestaron estar “*en desacuerdo*” con la misma.
- Y la actitud de “no importan las circunstancias personales, un estudiante ha de cumplir con su deber” fue calificada por los alumnos del escolarizado, mixto y profesores como “*en desacuerdo*”. Los discentes de posgrado se posicionaron entre el “*completamente en desacuerdo*” y el “*desacuerdo*”.

Finalmente, hubo actitudes en las que las distintas poblaciones mostraron posturas diversas y hasta contradictorias. Estas fueron dos:

- El ítem 2 señala que “el memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos”. Los discentes del escolarizado, mixto y los profesores de la institución se manifestaron “*en desacuerdo*”. Únicamente los estudiantes del posgrado dijeron estar “*de acuerdo*”.
- A la actitud 15 que argumenta que “es difícil formar en valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética”, los alumnos de la modalidad escolarizada y de la licenciatura mixta se manifiestan “*en desacuerdo*”. Los profesores dicen estar “*completamente de acuerdo*”. Únicamente los alumnos del posgrado dicen estar de acuerdo con la posibilidad de memorización.

A continuación se presenta el análisis de contingencia para la variable descriptiva “estudios que cursan”.

Tabla nº 53: Análisis de contingencia para la variable descriptiva "estudios"

Item (I)/ Componente (C)	Actitud	Estudios	
		Chi- cuadrado	P
(I 9) (F 4)	La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	29.387	.001
(I 14) (F 6)	La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una	31.043	.000

Tabla nº 53: Análisis de contingencia para la variable descriptiva "estudios"

Ítem (I)/ Componente (C)	Actitud	Estudios	
		Chi- cuadrado	P
(I 22) (F 1)	capacidad de un buen docente Una persona elige ser maestro para servir a los demás	26.990	.001
(I 23) (F 1)	Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos	18.662	.028
(I 26) (F 1)	El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo	22.081	.009
(I 32) (F 2)	Un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos	18.671	.028
(I 37) (F 1)	Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes.	14.615	.023
(I 39) (F 1)	El compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno	26.147	.002
(I 40) (F 1)	Se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones	18.435	.030
(I 48) (F 5)	El uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos	28.836	.001
(I 53) (F 2)	La labor del docente se limita a realizar el trabajo de su aula	19.054	.025
(I 56) (F 2)	El profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa	18.331	.032

2.6.4. Análisis de contingencia para la variable descriptiva especialidad del docente

El presente apartado busca analizar si existe alguna relación significativa entre las respuestas dadas a los diversos ítems con la variable descriptiva “*especialidad*” que se encuentren cursando en la Normal o a la que los maestros pertenezcan y que estén impartiendo con los alumnos.

Fue posible observar algunas diferencias en las actitudes que asumieron los normalistas y los docentes de acuerdo a la especialidad que tienen para laborar en la escuela secundaria.

Por ejemplo, se encuentra que en el ítem 5, donde se cuestiona acerca de la “identificación con la profesión docente y su repercusión en los aprendizajes de los estudiantes”. Entre los resultados obtenidos se vio que todas las especialidades contestaron estar “*totalmente de acuerdo*” con la necesidad de identificarse con esta labor, a excepción de la especialidad de matemáticas, que dijo estar “*de acuerdo*” con esta idea. También destaca que tres especialidades no tuvieron ninguna respuesta de “*totalmente en desacuerdo*”. Éstas fueron: Formación Cívica y Ética, Química y Lengua Inglesa.

Respecto al ítem que pregunta sobre la “importancia de la capacidad de improvisar de

los profesores”, se observó que en todas las especialidades destaca el “*acuerdo*”, a excepción de Biología (que está entre “*totalmente en desacuerdo*” y “*en desacuerdo*”) y Química, con iguales opiniones entre el “*acuerdo*” y “*el desacuerdo*”.

“Saber qué competencias tiene que lograr un estudiante y buscar las mejores estrategias para lograrlo” fue una actitud en las que estuvieron “*totalmente de acuerdo*” las especialidades de español, Matemáticas, Química i Lengua Inglesa. Mientras que sólo se manifestaron “*de acuerdo*” las de Formación Cívica y Ética, Historia y Biología.

En cuanto a la “importancia de un liderazgo participativo en las instituciones educativas”, se contó con que la mayoría de las especialidades se manifiestan “*de acuerdo*” con esta idea, a excepción de Inglés, quien está “*completamente de acuerdo*”. También destaca que Formación Cívica y Ética, Química e Inglés no tuvieron ningún encuestado que se expresara por estar “*completamente en desacuerdo*” con esta idea.

Respecto a qué especialidad valoraba más “la enseñanza de la verdad” dentro de la práctica docente, se encontró que aquellas que estaban más vinculadas con los números (la matemática y la química) fueron las que menos la consideraron, al señalar que estaban solamente “*de acuerdo*” con esta actitud. Cabe mencionar que todas las demás especialidades dijeron estar “*totalmente de acuerdo*” con esta idea.

La “toma de decisiones de manera conjunta profesor- estudiantes” fue una actitud que estuvo muy valorada por los docentes de inglés, quienes dijeron estar “*completamente de acuerdo*” con ella. Mientras tanto, las demás especialidades únicamente se manifestaron “*de acuerdo*” con ella.

La actitud que se refiere al “compromiso ético del profesor” fue aceptada en general, destacándose el caso de Química, en el cual se encontraban profesores que igualmente dijeron estar “*de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” con esta posibilidad del docente.

En cuanto a “la comunicación continua con los padres de familia”, las especialidades que más valoraron esta idea fueron las de Formación Cívica y Ética y la de Química, al manifestarse “*totalmente de acuerdo*” con ella. El resto de las especialidades dijo estar “*de acuerdo*” con este planteamiento.

El que “el profesor se asuma como modelo de conducta ética para sus estudiantes” fue una actitud en la que estuvieron “*totalmente de acuerdo*” la especialidad de Español, Formación Cívica y Ética e Inglés. En las demás predominó la idea del “*acuerdo*” con este planteamiento.

Y el último ítem que se encuentra en la tabla de contingencia sobre la especialidad versa sobre “la importancia de las tecnologías en la enseñanza- aprendizaje”. A esta afirmación, tanto Química como Lengua Inglesa expresaron estar “*totalmente de acuerdo*” con ellas, mientras que las demás especialidades únicamente expresaron el “*acuerdo*”.

A continuación se presenta el análisis de los restantes ítems de la escala y los acuerdos o desacuerdos encontrados entre las diversas especialidades.

- Todas las especialidades coincidieron en estar “*completamente de acuerdo*” en cinco actitudes: “para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo”; “el trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución”; “un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos”; “actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro” y “es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente”.
- Las actitudes en las que hubo “*acuerdo*” fueron las siguientes: “la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente”; “la gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos”; “una persona elige ser maestro para servir a los demás”; “el ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas”; “conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro”; “hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos”; “favorecer la colaboración entre alumnos es función de los profesores”; “la cultura profesional de muchas escuela dificulta la solidaridad entre sus profesores” y “conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas”.
- Sólo dos ítems tuvieron la coincidencia de todas las especialidades para manifestarse “*en desacuerdo*”. Éstos fueron: “un buen docente es aquél que termina el programa y revista todos los contenidos” y “el maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase”.
- No hubo ninguna actitud en la que se estuviera “*completamente en desacuerdo*” en todas las especialidades.

Por otra parte, se encontraron ítems en los que alguna especialidad se diferenciaba de las respuestas que las demás daban a alguna actitud. Las principales son las siguientes:

- La especialidad de Matemáticas dice estar “*de acuerdo*” con que “es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia” y con que “el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela”. Las demás especialidades están “*completamente de acuerdo*” con estas ideas.
- “Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos” y “la creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje” son actitudes con las cuales la especialidad de Biología está “*de acuerdo*”, mientras que las demás especialidades se manifestaron “*completamente de acuerdo*”. También se presenta una opinión diferente por parte de Biología cuando se dice que “los maestros tienen que

dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos”, con que dicen estar “*en desacuerdo*”, cuando los demás se ubican “*totalmente en desacuerdo*”.

- En cinco ítems Inglés se manifiesta “*completamente de acuerdo*” a la par que las otras especialidades dicen únicamente estar “*de acuerdo*” con ellas. Éstas son: “en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes”; “un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a los alumnos”; “entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa”; “se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás” y “una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente”.
- Química se diferencia en tres ítems. En los que dice “el tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo” y “el maestro ha de ser un profesional con amplia cultura” esta especialidad se ubica “*completamente de acuerdo*” a diferencia de las demás que están solamente “*de acuerdo*”. Y de manera inversa, Química se manifiesta “*de acuerdo*” con la afirmación que dice que “en la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente” mientras que los demás afirman estar “*completamente de acuerdo*”.
- Historia está “*en desacuerdo*” con la idea de que “es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos” cuando todos los demás están “*completamente en desacuerdo*”.
- La especialidad de Formación Cívica y Ética dice estar “*completamente de acuerdo*” en que “se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones”, mientras que las demás especialidades se expresan únicamente “*de acuerdo*” con esta expresión.

Algunas actitudes donde hubo diferencias significativas en las respuestas fueron:

- La especialidad de Historia está “*de acuerdo*” en que “el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor”. Los de Lengua Inglesa están “*totalmente de acuerdo*”, mientras que Español, Matemáticas, Química, Biología y Formación Cívica y Ética están en “*desacuerdo*” con esta premisa.
- Cuando se cuestiona acerca de si “es difícil formar en valores, a que se vive en una sociedad violenta y sin ética”, todos se expresan “*en desacuerdo*”, a excepción de Español que dice estar “*completamente en desacuerdo*” e inglés que está “*de acuerdo*” con esta idea:

- La afirmación de que “es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación” es contestada por todas las especialidades como “*en desacuerdo*”, mientras los de Formación Cívica y Ética están de acuerdo con ella.
- La especialidad de Biología está en “*desacuerdo*” con que “el principal valor de la docencia es la responsabilidad”. Las demás especialidades están “*de acuerdo*” con esta idea.
- Química está en “*desacuerdo*” con la premisa de que “la comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente”. Las demás están “*de acuerdo*” con esta afirmación.

Finalmente, el análisis de algunas actitudes que parecen interesantes y las diferentes respuestas que obtuvieron:

- Respecto a la “equidad de género”, las especialidades de Español, Historia y Biología se opusieron más a que “las alumnas mujeres sean más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones”, mientras que Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Química e Inglés únicamente expresaron estar “*en desacuerdo*”.
- Las especialidades de Matemáticas y Química se oponen menos a la idea de que la “labor docente se limite a realizar su trabajo en el aula”, mientras que las otras especialidades se manifiestan “*completamente en desacuerdo*” con este planteamiento.
- Por otra parte, Formación Cívica y Ética e Inglés rechazan menos que “la tarea del profesor se desarrolle, principalmente en solitario”. Son las otras especialidades las que se oponen completamente a esta afirmación.
- Tanto Formación Cívica y Ética como Español fueron las especialidades que apoyaron más la idea de la empatía para los alumnos, al estar “*completamente de acuerdo*” con “la necesidad de saberse poner en el lugar de los discentes para comprender su situación y poder ayudarlos”. Las demás especialidades únicamente expresaron su “*acuerdo*” a tal planteamiento.
- Las especialidades que más apoyaron la idea de “fomentar la perseverancia en el salón de clase” fueron Español, Química, Biología e Inglés. Mientras que Matemáticas, Formación Cívica y Ética e Historia sólo están “*de acuerdo*” con tal pensamiento.
- Finalmente, son las especialidades de Español, Biología e Inglés quienes más se inclinan hacia “la formación de la conciencia en los alumnos para que sean

libres”. Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Historia y Química sólo manifiestan su “*acuerdo*” con esta posibilidad.

Tabla n° 54: Análisis de contingencia de la variable descriptiva "especialidad"

Item (I)/ Factor (F)	Actitud	Especialidad	
		Chi-cuadrado	p
(I 5) (F 1)	Es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia	33.240	.044
(I 9) (F 4)	La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	48.526	.001
(I 24) (F 1)	Es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen	33.534	.041
(I 26) (F 1)	El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo	34.038	.036

2.6.5. Análisis de contingencia para la variable descriptiva, años de servicio docente

En el presente apartado se revisan aquellas aseveraciones que, al parecer, se han ido modificando a lo largo de la experiencia del profesor en las aulas, expresando aprendizajes que se van consolidando en actitudes a través del contacto con los estudiantes y en las instituciones educativas.

El ítem 2 que se refiere a poner a “memorizar contenidos a los alumnos” se ve modificado en base a cómo transcurren los años de servicio. En primer término, hay que señalar que en casi todos los intervalos de años de experiencia docente predomina el estar “*en desacuerdo*” con este planteamiento, a excepción del rango de los 26 a los 30 años, que se ubican en “*totalmente en desacuerdo*” y de los 11 a 15 años y de 31 a 35 que consideran estar “*de acuerdo*” con esta idea. Parece, por lo tanto, que el grado de rechazo o aceptación de esta afirmación oscila en base a la experiencia que el maestro va logrando en su actuar cotidiano.

La “identificación con la docencia” –ítem 5- también ve modificado conforme pasa el tiempo. En base a las respuestas obtenidas, se observa que cuando se es normalista, sin años de servicio, se está “*completamente de acuerdo*” con esta necesidad de identificarse con el magisterio. Sin embargo, en los primeros años –de 1 a 5 de experiencia- la importancia que se le da al identificarse con su carrera disminuye hasta llegar al “*acuerdo*”. Sin embargo, nuevamente se incrementa a partir de los 6 años hasta los 30 de servicio confirmando el “*totalmente de acuerdo*”. Se observa nuevamente una baja en la respuesta de los 31 a los 35, afirmando estar “*de acuerdo*” con esta identificación. Y finalmente, vuelve a estar “*totalmente de acuerdo*” con más de 36 años de servicio docente.

La “valoración de la improvisación en el aula” es una actitud que también va cambiando

conforme se está más tiempo en las escuelas. De inicio, cuando no se tiene experiencia, se valora esta con la opción “*de acuerdo*”. Sin embargo, en los primeros cinco años dando clases se evalúa esta improvisación con “*en desacuerdo*”. De los 6 a los 15 años se vuelve a estar “*de acuerdo*” con ella, modificándose entre acuerdo- desacuerdo a partir de los 16 hasta los 25 años. De los 26 a los 30 años nuevamente se está “*en desacuerdo*”. Finalmente, a partir de los 31 años de servicio la valoración de la improvisación vuelve a ser positiva, ubicándose en el “*acuerdo*” otra vez.

Por otra parte, “el reconocimiento de la sensibilidad en el quehacer docente” se encuentra presente desde los normalistas que aún no tienen experiencia, contestando que están “*de acuerdo*” con ella. Esta percepción continúa hasta los 10 años de servicio. De los 11 a los 15 años, los porcentajes más importantes se encuentran divididos entre el estar “*de acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*”. De los 16 a los 25 años de experiencia la percepción de esta actitud cambia, valorándola más y respondiendo que se está “*completamente de acuerdo*” con la sensibilidad. Es después de los 26 años de servicio que la valoración de esta actitud disminuye hasta ubicarse nuevamente en “*de acuerdo*”.

La idea de que “ser maestro está vinculado con el servicio a los demás” es una actitud que se ve transformada a lo largo de la vida profesional del profesor. Existen tres intervalos de años en los cuales los docentes tienen porcentajes igualmente altos de “*acuerdo*” y “*desacuerdo*”. Esos son de los 6 a los 10 años; de los 16 a los 20 años y de los 26 a los 30 años de servicio. Mientras que prevalece el estar “*de acuerdo*” con la relación docencia- servicio cuando aún no se tiene experiencia y en distintos periodos hasta los que tienen más de 36 años frente a grupo. Una posible explicación de estos cambios en las actitudes puede ser que la vida profesional está marcada por distintos periodos coyunturales. Y es en ellos donde las diversas vivencias inciden en los pensamientos, en los afectos y en las conductas que componen las actitudes de los maestros.

La “congruencia entre lo que dice y hace el profesor para mantener el respeto de los alumnos” es una actitud que se va fortaleciendo a lo largo de los años. Inicia en los normalistas con un 63% de aceptación en el “*totalmente de acuerdo*” y concluye con un 100% para más de 36 años de servicio en este mismo rubro. También se observa que los porcentajes de quienes están de acuerdo van disminuyendo gradualmente en los distintos periodos de vida docente. Esta es quizás, la actitud que más claramente demuestra su desarrollo y consolidación a través de la experiencia en las aulas.

El ítem 24 hace referencia a la actitud hacia “las competencias a lograr en los estudiantes y las estrategias adecuadas para tal fin”. En éste se observa que desde el inicio hay aceptación de esta idea, sin embargo, hay alternancia entre estar “*de acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*” en los distintos periodos de la vida profesional. Entre los 1 y 5 años y los 11 y 25 años de servicio se está “*completamente de acuerdo*”, también después de los 36 años de experiencia. En el resto únicamente se está “*de acuerdo*”.

La actitud hacia “el compromiso ético del maestro, reflejado en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno” se va consolidando a lo largo de la

profesión docente. Se observa que, desde los primeros años, esta idea es aceptada, pero cuando se ha llegado a los 16 años de experiencia, se contesta como “*totalmente de acuerdo*” a ella. Y así continúa hasta el final de la carrera magisterial.

En cuanto al planteamiento de si “la conducción dinámica del grupo favorece aprendizajes significativos” es una idea que no recibió ninguna opinión de “*completamente en desacuerdo*”. Y es una actitud que inicia con una aceptación “*de acuerdo*” y varía a lo largo de los años, cambiando de “*totalmente de acuerdo*” a “*acuerdo*”, donde finaliza después de los 36 años de experiencia.

El reconocer que una sola disciplina favorece una visión parcial de la realidad y que “la interdisciplinariedad promueve un reconocimiento más completo de lo que sucede” es una actitud que también se ve influenciada por el paso de los años. Se puede reconocer como al ser normalista, se está “*de acuerdo*” con esta afirmación. Y así también se manifiesta de los 6 a los 10 años; de los 21 a los 25 y de los 31 a los 35 años de experiencia. Se califica como “*completamente de acuerdo*” de los 1 a 5 años, de 11 a 20, de 26 a 30 y de más de 36 años de servicio. El análisis de este ítem es interesante, debido a que en la secundaria los profesores se especializan en una sola materia y es la que imparten a lo largo de su carrera docente. La capacidad de poder mirar las otras disciplinas y reconocer su importancia en el conocimiento humano es una muestra de apertura de pensamiento de los maestros.

A continuación se muestra una revisión de los demás ítems y de las principales respuestas obtenidas:

- Hay cuatro actitudes en las que hay coincidencia para decir que están “*completamente de acuerdo*” en todos los periodos de años en servicio. Éstas son: “el trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución”; “actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro”; “es necesario investigar sobre la propia práctica docente” y “la creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje”.
- Hubo 3 ítems en los que se encontró coincidencia para señalar que se está “*de acuerdo*” en todos los intervalos de años en servicio. Éstos fueron:” la comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente”; “saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos” y “el ser comprensivos con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas”.
- La única actitud en la que hubo coincidencia para señalar todos que estaban “*en desacuerdo*” fue que señalaba que “un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos”.

- No hubo ningún ítem en el que se coincidiera para plantear que se esté “*completamente en desacuerdo*”.

Algunas otras actitudes y las respuestas obtenidas de acuerdo a los años de experiencia:

- Los docentes con un año a cinco de experiencia dicen estar “*completamente de acuerdo*” con la idea de que el “profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes”. Los profesores con otra temporalidad en su servicio docente dicen estar únicamente “*de acuerdo*”.
- Los profesores con distintos años de experiencia estuvieron “*completamente de acuerdo*” con las ideas de que “el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela”; “es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles”; “el maestro ha de ser un profesional con amplia cultura” y “un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos”. La excepción fueron los profesores de 6 a 10 años de experiencia, quienes señalaron estar “*de acuerdo*” con estas ideas.
- Los docentes que cuentan entre 11 y 15 años de servicio señalan estar “*completamente de acuerdo*” con la aseveración de que “se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás”. Los maestros con distinta experiencia plantean estar “*de acuerdo*” con esto.
- Reconocer “el sentido del humor para hacer más agradable el trabajo docente” fue calificado como “*completamente de acuerdo*” por los profesores de 16 hasta 30 años de servicio. Los de diferente temporalidad lo calificaron como “*de acuerdo*”.
- Los profesores de 31 a 35 años de servicio estuvieron “*de acuerdo*” con que “para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo” y que “un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos”. Los profesores de los demás rangos de experiencia estuvieron “*completamente de acuerdo*” con estas ideas.
- Los profesores con 36 y más años de servicio estuvieron “*completamente de acuerdo*” con que “un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a los alumnos” y “favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores”. Los de otros periodos de experiencia dijeron estar “*de acuerdo*” con estos planteamientos.

Dentro del análisis de los ítems se encontraron siete actitudes en las cuales la respuesta se iba consolidando o debilitando paulatinamente conforme avanzaba la experiencia de

los maestros. Se presentan estas actitudes a continuación:

- En los primeros años, los profesores dicen estar “*completamente en desacuerdo*” con la idea de que “los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos”. Sin embargo, cuando llegan a los 26 años de servicio y en adelante contestan que están “*en desacuerdo*” con tal planteamiento.
- Desde los normalistas sin experiencia docente hasta los profesores de diez años de servicio dicen estar “*de acuerdo*” con que “la perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela”. Sin embargo, los que tienen de once años y más de experiencia dicen estar “*completamente de acuerdo*” con el desarrollo de la perseverancia en la escuela.
- Ante la afirmación de que “si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres” se nota cómo cuando no tienen experiencia y hasta los diez años dicen estar “*de acuerdo*” con ella. Pero esta idea se afianza a lo largo del tiempo y los que tienen de once años y más de práctica docente se manifiestan “*completamente de acuerdo*” con el desarrollo de la conciencia para lograr que sean libres sus discentes.
- En los primeros años se está “*de acuerdo*” con la actitud de que “es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes”. Y posteriormente, desde los veintiséis años de servicio en adelante, se llega a estar “*completamente de acuerdo*” con esta idea de la democracia en el salón de clases.
- En contraparte con la sentencia anterior, cuando se les preguntó sobre si “el maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase”, todos los encuestados contestaron estar “*en desacuerdo*” con esta idea. Pero al llegar a los treinta y un años y más se fortalece esta actitud y se contesta que se está “*completamente en desacuerdo*” con ella.
- Se tiene un mayor reconocimiento del valor de las estrategias didácticas en los primeros años de práctica docente, cuando se dice estar “*completamente de acuerdo*” con el ítem de que “las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa”. Sin embargo, al llegar a los 21 años de servicio y en adelante solamente se está “*de acuerdo*” con esta afirmación.
- Hasta los veinticinco años de servicio los docentes expresaron estar “*de acuerdo*” con que “una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente”. De los 26 a los 35 años se encuentra un empate entre los porcentajes de “*estar de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”. Y

finalmente de los 36 años en adelante se revalora la formación ética al ubicarse “*totalmente de acuerdo*” con esta actitud.

Por otra parte, se hicieron presentes algunas actitudes donde hubo diferencias notables en las respuestas, de acuerdo a la experiencia docente que tuvieran los encuestados. Respuestas que se concretaron en:

- Los maestros de 1 a 5 años, de once a veinte y de más de treinta y seis años de servicio están en “*completamente desacuerdo*” con la idea de que “es difícil formar valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética”. Esta aseveración la contestaron “*en desacuerdo*” los normalistas sin experiencia docente, los que tenían de 6 a 10 años, y de 21 a 30 años de servicio. Mientras que los maestros con 31 a 35 años dijeron estar “*de acuerdo*” con esta afirmación.
- “La gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos” fue una idea a la que casi todos dijeron estar “*de acuerdo*”. La excepción fueron los profesores de 31 a 35 años, quienes se manifestaron “*en desacuerdo*”.
- La “motivación del maestro” fue motivo de controversia en el ítem 40. Ante esta idea, los profesores con uno a cinco años de once a quince años de servicio dijeron estar “*en desacuerdo*”. Los que no tenían experiencia docente, los de seis a diez, de dieciséis a veinticinco y de treinta y un años y más se ubicaron “*de acuerdo*”. Y quienes dijeron estar “*completamente de acuerdo*” fueron los que tenían entre veintiséis a treinta años de servicio docente.
- Al preguntar sobre si “es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación”, solamente los profesores de veintiséis a treinta años se manifestaron “*completamente de acuerdo*”. Todos los demás dijeron estar “*en desacuerdo*” con esta idea.
- Para “el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa” se encontró que los normalistas sin experiencia dijeron estar “*completamente en desacuerdo*” con esta idea. Los profesores entre 31 y 35 años de experiencia dijeron estar “*de acuerdo*” y el resto de los encuestados se manifestaron “*en desacuerdo*” con el planteamiento.
- Los profesores de entre 1 y 5 años y los de 16 a 20 años de servicio dijeron estar “*en desacuerdo*” con la afirmación de que “la cultura profesional de

muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores”. Todos los demás se manifestaron “*de acuerdo*” con esta idea.

- Casi todos están en “*desacuerdo*” con el planteamiento de que “no importan las circunstancias personales. Un estudiante ha de cumplir con su deber”. La excepción fueron los docentes de 31 a 35 años, quienes dicen estar “*de acuerdo*” con esta idea.
- Frente a la afirmación de que “el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor” la mayoría de las respuestas fueron en “*desacuerdo*”. Únicamente los profesores de 1 – 5 años y de 21 a 25 años de experiencia estuvieron “*de acuerdo*” con esta propuesta.

Tabla nº 55: Análisis de contingencia de la variable descriptiva "años de servicio".

Item (I)/ Factor (F)	Actitud	Años de servicio docente	
		Chi-cuadrado	<i>p</i>
(I 2) (F 2)	El memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos	40.106	.021
(I 5) (F 1)	Es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia	38.783	.029
(I 9) (F 4)	La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	37.122	.043
(I 14) (F 6)	La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente	41.358	.015
(I 22) (F 1)	Una persona elige ser maestro para servir a los demás	40.219	.020
(I 23) (F 1)	Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos	78.723	.000
(I 24) (F1)	Es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen	36.544	.049
(I 26) (F1)	El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo	45.296	.005
(I 36) (F 1)	Un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad	54.001	.000
(I 39) (F1)	El compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno	39.936	.022
(I 50) (F 1)	Hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos	36.964	.002
(I 59) (F 1)	Conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas	47.162	.003

2.7. Análisis comparativo de las actitudes asumidas por las distintas poblaciones

En este apartado se busca contrastar las actitudes más significativas encontradas en los

diversos subgrupos de los profesores encuestados. Este análisis permitirá tener una perspectiva más clara de las principales diferencias encontradas.

En la tabla número cincuenta y cinco (en la siguiente página) se muestran las principales diferencias en las actitudes adoptadas por dos tipos de poblaciones específicas: las alumnas de la licenciatura en la modalidad escolarizada y las alumnas de la licenciatura de la modalidad mixta. Como se había comentado anteriormente, la principal diferencia entre estos dos grupos son la edad (en las primeras oscilan entre los 18 y los 25 años, mientras que en las segundas van de 24 años en adelante) y la experiencia docente (en la primera no tienen, mientras que en la segunda es un requisito haber estado, mínimamente un año frente a grupo y comprobarlo).

Estas diferencias se encuentran en que, al parecer, las estudiantes mujeres escolarizadas parecen ser más idealistas en algunos aspectos (valoran más “el servicio en la docencia”, “el que el docente favorezca el modo de pensar y de vivir de sus alumnos”; en la necesidad de ser sensibles con los estudiantes”). En las actitudes de las alumnas del mixto se refleja la experiencia que ya tienen en las secundarias (como el valorar más “la colaboración con los demás profesores”; reconocer que “aunque no haya motivación, hay que cumplir con las obligaciones”; “la necesidad de comunicarse con los padres”, “la importancia de una conducción dinámica de los grupos”, el que “es necesario tener una amplia cultura como docente”, “el uso de las tecnologías para el aprendizaje de los alumnos”).

Quizás el único aspecto que en que se encuentra que hay más idealismo de las alumnas de la modalidad mixta que en las alumnas de la modalidad escolarizadas es en que las alumnas con más experiencia se ubican “*completamente en desacuerdo*” en que “sea difícil formar en valores, a pesar de la sociedad violenta en la que vivimos”. Las alumnas del escolarizado únicamente dicen estar “en desacuerdo”.

Llama la atención que las de la enseñanza escolarizada están más en contra de que se catalogue a “los varones como alumnos más inquietos que las mujeres”. También que no tengan muy claro si están a favor o en contra de la “propuesta educativa por competencias”. En cuanto a las alumnas de la enseñanza mixta se vuelve a hacer manifiesto que eligen la docencia por muchas razones –sociales, económicas, de realización personal- y que aunque reconocen que es una labor de servicio, no lo consideran tan importante como las alumnas del escolarizado.

Tabla nº 56: Principales diferencias entre las actitudes en las poblaciones de las profesoras

	Estudiantes mujeres de la licenciatura en educación secundaria modalidad escolarizada	Estudiantes mujeres de la licenciatura en educación secundaria modalidad mixta
Factor 1	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración importante (CA 63.9%) de la identificación con la docencia (I 5) • Menor valoración (CA 66.3%) de la colaboración entre profesores. Algunas respuestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor valoración (CA 46.3%) de la identificación con la docencia para ser profesora (I 5) • Mayor valoración (CA 72.2%) de la colaboración entre los profesores. Ninguna respuesta

Tabla nº 56: Principales diferencias entre las actitudes en las poblaciones de las profesoras

	Estudiantes mujeres de la licenciatura en educación secundaria modalidad escolarizada	Estudiantes mujeres de la licenciatura en educación secundaria modalidad mixta
	<p>CD y D. (I 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Están más CA en la necesidad de actualizarse y de investigar la propia práctica docente (I 19 y 20) • Reconocimiento considerable de la elección de la docencia como posibilidad de servicio (A 53%; CA 30.1%) y poco desacuerdo (I 22) • Otorgan mayor importancia a estar motivado para cumplir con sus obligaciones (A 54.2%) (I 40) • Contestan más A (50.6%) respecto a la importancia de comunicarse con los padres de familia (I 43) • Están “de acuerdo” (A 61.4%) con la conducción dinámica de los grupos (I 50) • Menor valoración de que la profesora tenga una amplia cultura (A 57.8%) (I 22) • Están CA (51.8%) en que una maestra debe favorecer el modo de pensar y de vivir de los alumnos (I 60) 	<p>en desacuerdo(I 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Están más A en la necesidad de actualizarse y de investiga la propia práctica (I 19 y 20) • Poca valoración a la elección de la docencia por servir a los demás (A 35.2%, CA 18.5%) Importante porcentaje en desacuerdo (40.7%) (I 22) • Están en desacuerdo en que sea necesario estar motivada para cumplir con sus labores (D 40.7%) (I 40) • Contestan más CA (53.7%) conforme a la importancia de tener comunicación continua con padres de familia (I 43) • Están Completamente de acuerdo (CA 55.6%) con la conducción dinámica de los grupos (I 50) • Valoran más que una profesora tenga una amplia cultura (CA 51.9%) (I 22) • Están A (51.9%) en que la maestra debe favorecer el modo de pensar y vivir de los alumnos (I 60)
Factor 2	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor valoración (CA 72.3%) de que se necesita seguridad en sí misma para tomar buenas decisiones (I 1) • Están más en completo desacuerdo (CD 50.6%) sobre que los varones sean más inquietos y requieran más atención (I 34) • Están más en completo desacuerdo (CD 56.6%) en que la labor docente se limite al aula (I 53) • Están más en completo desacuerdo (CD 51.8%) en que la tarea docente se realiza principalmente, en solitario (I 54) • Se ubican en completo desacuerdo (CD 54.2%) en que la profesora no está para ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor valoración (CA 57%) de que se necesita seguridad en sí misma para tomar buenas decisiones • Se ubican más en el desacuerdo (D 50%) sobre que los varones sean más inquietos y requieran más atención (I 34) • Están más en desacuerdo (D 55.6%) en que la labor docente se limite al aula (I 53) • Están más en desacuerdo (D 53.7%) en que la tarea docente se realiza principalmente, en solitario (I 54) • Se ubican en desacuerdo (D 46.3%) en que la profesora no está para ser amiga de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos (I 56)

Tabla nº 56: Principales diferencias entre las actitudes en las poblaciones de las profesoras

	Estudiantes mujeres de la licenciatura en educación secundaria modalidad escolarizada	Estudiantes mujeres de la licenciatura en educación secundaria modalidad mixta
	amiga de sus alumnos, sino para que aprendan contenidos (I 56)	
Factor 3	<ul style="list-style-type: none"> Están en desacuerdo (D 42.2%) de que sea difícil formar en valores porque se viva en una sociedad violenta y sin ética (I 15) 	<ul style="list-style-type: none"> Están completamente en desacuerdo (CD 42.6%) en que sea difícil formar en valores por vivir en una sociedad violenta (I 15)
Factor 4	<ul style="list-style-type: none"> Coincidencia en los porcentajes de ambas poblaciones. Acuerdo en que la comunicación no verbal expresa más que la verbal (I 7). Acuerdo en la capacidad de improvisación de un docente para propiciar aprendizajes (I 9) 	
Factor 5	<ul style="list-style-type: none"> Se manifiestan de acuerdo (A 67.5%) en que el uso de las tecnologías favorece el proceso enseñanza- aprendizaje (I 48) 	<ul style="list-style-type: none"> Se manifiestan completamente de acuerdo (CA 50%) en que el uso de las tecnologías favorece el proceso enseñanza- aprendizaje (I 48)
Factor 6	<ul style="list-style-type: none"> Alto porcentaje de A y CA (92%) en que la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente (I 14) 	<ul style="list-style-type: none"> Menor porcentaje de A y CA (70%) en que la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente (I 14)
Factor 7	<ul style="list-style-type: none"> Porcentajes iguales tanto para el desacuerdo como para el acuerdo (D 32.5%; A 32.5%) sobre si es innecesaria o no la propuesta de competencias en la educación (I 44) Se está de acuerdo (A 53%) en que se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solo por querer prestar un servicio (I 45) 	<ul style="list-style-type: none"> Maestras del mixto están en desacuerdo (D 48.1%) en que sea innecesaria la propuesta de competencias en educación (I 44) Se está completamente de acuerdo (CA 40.7%) en que se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solo por querer prestar un servicio (I 45)

Otras poblaciones con las que se hizo una contrastación de sus actitudes fueron las estudiantes (mujeres de la enseñanza escolarizada y mixta, principalmente) y las profesoras de la institución.

En un primer análisis es posible observar cómo las profesoras parecen tener un mayor nivel “de acuerdo” y de “completamente de acuerdo” en las actitudes que más favorecen la labor docente. Ejemplo de ello es que las profesoras aprecian más “el compromiso ético del magisterio”, “la necesidad de investigar la práctica docente propia”, “la necesidad de congruencia”, “el tener que desarrollar la conciencia en los estudiantes” y “la toma de decisiones conjunta con los estudiantes”. Sin embargo, las alumnas mujeres también reconocen estos aspectos, aunque en porcentajes menores a las maestras.

Sin embargo, es en el factor 2 donde parece que las estudiantes muestran un mayor nivel

de madurez que las profesoras, pues es ahí donde las discentes valoran más “el trato afectivo y el no sólo dedicarse a enseñar contenidos”. Es en este aspecto donde se muestra una disonancia, pues en el factor 6 las maestras dicen valorar “la sensibilidad como parte de una práctica docente que reconoce a sus estudiantes”. Sin embargo, en el mismo factor 2 dicen estar “*de acuerdo*” en que “la maestra no está para ser amiga, sino para enseñar contenidos a sus alumnos”.

Finalmente se puede comentar que en el factor 7 se observa lo heterogéneo que es el grupo de las alumnas, pues al pedirles que analicen si “la docencia es para prestar un servicio”, se muestran distintas respuestas tanto de las escolarizadas, las mixtas y las alumnas del posgrado. Aquí las profesoras de la institución se ubicaron “*de acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*” en que “la elección de la docencia es por varias razones, no sólo por el prestar un servicio”.

Se presenta en la siguiente página la tabla número cincuenta y seis, la cual contrasta las actitudes de las dos poblaciones mencionadas: las estudiantes de la Escuela Normal Superior de Michoacán las docentes del género femenino de la misma institución en las actitudes más relevantes de los distintos factores que componen la escala.

Tabla nº 57: Contratación de las actitudes de las estudiantes mujeres y las profesoras de la ENSM

	Estudiantes mujeres de la Escuela Normal Superior de Michoacán	Docentes del género femenino de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
Factor 1	<ul style="list-style-type: none"> • Menor nivel de reconocimiento (CA entre 66% y 55%) de que se manifiesta el compromiso ético en la escuela (I 11) • Menor valoración (CA entre 66% y 55%) de la necesidad de investigar la propia práctica docente (I 20) • Menor reconocimiento (CA entre 61 y 33) de la necesidad de ser una docente congruente (I 23) • Las estudiantes de posgrado están CA (100%) y las de licenciatura están A (entre 39% y 37%) en el desarrollo de la conciencia (I 27) • Menor reconocimiento (CA entre 67% y 63%) de la creatividad en la enseñanza (I 28) • Porcentajes más altos de CA (entre 67% y 40) de que el conocimiento es lo más importante del docente (I 29) • Se encuentran más A (entre 31% y 44%) en la toma de 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto reconocimiento (CA 80%) de que el compromiso ético docente se manifiesta a diario en la escuela (I 11) • Alta valoración (CA 90%) de la investigación de la práctica docente propia para mejorar (I 20) • Mayor reconocimiento (CA 90%) de la necesidad de ser una docente congruente (I 23) • Están más CA (70%) en la idea del desarrollo de la conciencia para enseñar a los alumnos a ser libres (I 27) • Alto reconocimiento (CA 100%) de la creatividad para nuevas formas de propiciar el aprendizaje (I 28) • Menores porcentajes de CA (10%) acerca de que el conocimiento es el elemento más importante de la práctica docente (I 29) • Se encuentran más CA (60%) en que la maestra debe tomar decisiones junto con sus estudiantes (I 37)

Tabla n° 57: Contrastación de las actitudes de las estudiantes mujeres y las profesoras de la ENSM

	Estudiantes mujeres de la Escuela Normal Superior de Michoacán	Docentes del género femenino de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
	<p>decisiones conjunta (I 37)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor valoración (CA entre 66% y 51%) de las estrategias didácticas para una buena práctica docente (I 38) • Están más A (entre 60% y 33%) en que el compromiso ético se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento (I 39) • Las alumnas están más CA (entre 66% y 42%) la comunicación con los padres de familia (I 43) 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor valoración (CA 40%) de las estrategias didácticas para una buena práctica docente (I 38). • Están más CA (80%) en que el compromiso ético se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento (I 39) • Las profesoras están más A (70%) en la comunicación continua con padres de familia (I 43)
Factor 2	<ul style="list-style-type: none"> • Están en completamente en desacuerdo (CD entre 55% y 66%) en que los maestros tienen que dedicarse a enseñar y omitir el trato afectivo (I 4) • Están entre completamente en desacuerdo y desacuerdo (escolarizado CD 54.2%; posgrado 66.7%; mixta D 46.3%) en que la profesora no está para ser amiga, sino para enseñar contenidos (I 56) 	<ul style="list-style-type: none"> • Están en desacuerdo (D 50%) en que las maestras tienen que dedicarse a enseñar y omitir el trato afectivo con los alumnos (I 4) • Están de acuerdo (A 50%) en que la profesora no está para ser amiga de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos (I 56)
Factor 3	<ul style="list-style-type: none"> • Están de acuerdo (A de 45% a 100%) en que la gran mayoría de padres ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos (I 17) 	<ul style="list-style-type: none"> • Están en desacuerdo (D 70%) en que la gran mayoría de padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos. (I 17)
Factor 4	<p>No diferencias significativas. Hay acuerdo en que la comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente (I 7) y en que la capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje (I 9)</p>	
Factor 5	<ul style="list-style-type: none"> • Están completamente de acuerdo (CA entre 59% y 66%) en que un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje (I 16) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus opiniones se encuentran divididas entre el acuerdo y el completamente de acuerdo (A 50%; CA 50%) en que un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje (I 16)
Factor 6	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentajes de acuerdo (entre 33% y 57%) en que la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente (I 14) 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto porcentaje de acuerdo (80%) y ningún D ni CD en que en que la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente (I

Tabla n° 57: Contrastación de las actitudes de las estudiantes mujeres y las profesoras de la ENSM

	Estudiantes mujeres de la Escuela Normal Superior de Michoacán	Docentes del género femenino de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
Factor 7	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes escolarizadas de acuerdo, mixtas en completamente de acuerdo y posgrado entre desacuerdo, acuerdo y completamente de acuerdo en que se puede elegir ser maestro por muchas razones, no sólo por prestar un servicio (I 45) 	<p>14)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alto acuerdo y completamente de acuerdo (A 70% y CA 30%) de que se puede elegir ser maestro por muchas razones, no sólo por prestar un servicio (I 45)

Las siguientes dos poblaciones que se contrastaron fueron los estudiantes varones de la licenciatura en educación secundaria de la enseñanza escolarizada y varones los de la enseñanza mixta.

Tal como se observa en la tabla número cincuenta y siete –en la siguiente página- , hay algunas diferencias en las actitudes asumidas entre los estudiantes varones de la enseñanza escolarizada y los varones de la enseñanza mixta.

Los alumnos de la escolarizada destacan de los de la enseñanza mixta en aspectos afectivos y vocacionales (están “*completamente de acuerdo*” con la “empatía”, “el estar motivado para cumplir con sus obligaciones”; “el sentido del humor para facilitar las tareas cotidianas”; “el tomar la decisión de ser maestro en base al servicio que se pueda prestar a los demás”).

Los alumnos del mixto aparecen con un mayor nivel “*de acuerdo*” en aspectos cognitivos y también en cuestiones didácticas (como “el investigar su propia práctica docente”, en “el uso de estrategias para alcanzar las competencias”; en “la comunicación con los padres de familia”; “el uso de las tecnologías” y en “buscar fomentar conductas éticas en los estudiantes”).

Un elemento más. En el factor dos es importante que los alumnos de la enseñanza mixta digan estar “*en desacuerdo*” en que “el maestro no debe ser amigo de sus alumnos, sino solamente enseñarles contenidos”. Sin embargo, en ese mismo factor, se ubican en que están “*completamente de acuerdo*” en que “la labor docente se centra en enseñar, y no en tener un trato afectivo con los discentes”. Es semejante a la disonancia que se presentó en el caso de las estudiantes mujeres de la modalidad mixta.

Tabla nº 58: Contrastación de las actitudes de los estudiantes varones de ambas modalidades de licenciatura

	Estudiantes varones de la licenciatura en educación secundaria modalidad escolarizada	Estudiantes varones de la licenciatura en educación secundaria modalidad mixta
Factor 1	<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentran de acuerdo (A 54%) en que la escuela puede enseñar a los alumnos a valorar acciones, reconocer consecuencias para aprender a actuar correctamente (I 12) • Están de acuerdo (A 54%) en la necesidad de investigar la propia práctica docente para mejorarla (I 20) • Los porcentajes más altos están entre el acuerdo y completamente de acuerdo (A 36% y CA 36%) de que una persona elige ser maestro para servir a los demás. (I 22) • Están de acuerdo (A 56%) en que una función del maestro es conocer las competencias a lograr y determinar estrategias para ello (I 24) • Se manifiestan de acuerdo (A 52%) en que el conocimiento de la materia es el principal elemento del docente (I 29) • Están completamente de acuerdo (CA 48%) en la necesidad de la empatía para comprender y ayudar a los alumnos (I 30) • Se manifiestan completamente de acuerdo (CA 46%) en que un valor fundamental de la educación es enseñar la verdad (I 36) • Están de acuerdo (A 56%) en que las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa (I 38) • Se posicionan como completamente de acuerdo (CA 40%) en la necesidad de estar motivado para cumplir con las obligaciones (I 40) • Responden estar de acuerdo (A 50%) en la importancia de la comunicación continua con los padres de familia (I 43) • Se ubican en el acuerdo (A 	<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentran completamente de acuerdo (CA 49.1%) en que la escuela puede enseñar a los alumnos a valorar acciones, reconocer consecuencias para aprender a actuar correctamente (I 12). • Están completamente de acuerdo (CA 67.9%) en la necesidad de investigar la propia práctica docente para mejorarla (I 20) • Están de acuerdo (A 47.2%) en que una persona elige ser maestro para servir a los demás. (22) • Los porcentajes más altos están entre acuerdo y completamente de acuerdo (A 49.1%; CA 49.1%) en el reconocer competencias y determinar estrategias (I 24) • Se manifiestan completamente de acuerdo (CA 47.2%) en que el conocimiento de la materia es el principal elemento del docente (I 29) • Están de acuerdo (A 52.8%) en la necesidad de la empatía para comprender y ayudar a los alumnos (I 30) • Se manifiestan de acuerdo (A 47.2%) en que un valor fundamental de la educación es enseñar la verdad (I 36) • Están completamente de acuerdo (CA 62.3%) en que las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa (I 38) • Se posicionan como de acuerdo (A 37.7%) en la necesidad de estar motivado para cumplir con las obligaciones (I 40) • Existe un empate entre el acuerdo y el totalmente de acuerdo (A 49.1% y CA 49.1%) en la importancia de la comunicación continua con los padres de familia (I 43)

Tabla nº 58: Contrastación de las actitudes de los estudiantes varones de ambas modalidades de licenciatura

	Estudiantes varones de la licenciatura en educación secundaria modalidad escolarizada	Estudiantes varones de la licenciatura en educación secundaria modalidad mixta
Factor 2	<p>56%) en la satisfacción del docente de nuevos conocimientos profesionales (I 55)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se posicionan “en desacuerdo” (D 46%) en que los maestros se tengan que dedicar a enseñar y omitan en trato afectivo con los alumnos (I 4) • Están completamente de acuerdo (CA 48%) en que el sentido del humor ayuda a hacer más agradable su trabajo al docente (I 6) • Se ubican completamente en desacuerdo (CD 52%) en que la labor docente se limite a realizar su trabajo en el aula (I 53). • Están en desacuerdo (D 54%) en que la tarea del profesor se desarrolla, principalmente, en solitario (I 54) • Están completamente en desacuerdo (CD 44%) en que el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos (I 56) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ubican en el completamente de acuerdo (CA 60.4%) en la satisfacción del docente de nuevos conocimientos profesionales (I 55) • Se posicionan completamente en desacuerdo (CA 52.8%) en que los maestros se tengan que dedicar a enseñar y omitan en trato afectivo con los alumnos (I 4) • Están de acuerdo (A 57.4%) % en que el sentido del humor ayuda a hacer más agradable su trabajo al docente (I 6) • Se ubican en desacuerdo (D 49.1%) en que la labor docente se limite a realizar su trabajo en el aula (I 53). • Están completamente en desacuerdo (CD 49.1%) en que la tarea del profesor se desarrolla, principalmente, en solitario (I 54) • Están en desacuerdo (D 56.5%) en que el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos (I 56)
Factor 3	<ul style="list-style-type: none"> • No hay diferencias significativas. Ambas poblaciones estudiantiles están de acuerdo en que la gran mayoría de padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos (I 17); en que el ser comprensivo con los alumnos permite que tengan un mayor desarrollo como personas (I 35) y en que la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre profesores (I 58). Ambas están en desacuerdo en que es difícil formar en valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética (I 15). 	
Factor 4	<ul style="list-style-type: none"> • No hay diferencias significativas. Ambas poblaciones estudiantiles están de acuerdo en que la comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente (I 7) y en que la capacidad de improvisación de un docente posibilita el aprendizaje (I 9) 	
Factor 5	<ul style="list-style-type: none"> • Están de acuerdo (A 52%) en que un buen planteamiento, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas favorece el aprendizaje (I 16) • Están de acuerdo (A 48%) en que el uso de las tecnologías 	<ul style="list-style-type: none"> • Están completamente de acuerdo (CA 69.8%) en que un buen planteamiento, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas favorece el aprendizaje (I 16) • Están entre el acuerdo y el

Tabla nº 58: Contrastación de las actitudes de los estudiantes varones de ambas modalidades de licenciatura

	Estudiantes varones de la licenciatura en educación secundaria modalidad escolarizada	Estudiantes varones de la licenciatura en educación secundaria modalidad mixta
	favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje (I 48)	totalmente de acuerdo (A 49.1%; CA 49.1%) en que el uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje (I 48)
Factor 6	<ul style="list-style-type: none"> No diferencias significativas. Ambas poblaciones estudiantiles están de acuerdo en que en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes (I 8) y en que la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente (I 14) 	
Factor 7	<ul style="list-style-type: none"> No diferencias significativas. Ambas poblaciones estudiantiles están en desacuerdo en que es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación (I 44). Y están de acuerdo en que se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás. (I 45) 	

Las últimas dos poblaciones que se contrastan son los estudiantes varones de la ENSM y los docentes varones de la institución. En cuadro comparativo número cincuenta y siete (que se encuentra en la siguiente página) se ofrece una perspectiva clara de las respuestas de ambos grupos. En primer lugar, es posible observar que las principales diferencias en las posiciones de ambas poblaciones se encuentran en el grado de aceptación de las afirmaciones. Así, se ve cómo los alumnos contestan estar “*de acuerdo*” a gran cantidad de aspectos (“la perseverancia en el salón de clases”; “la justicia que se manifiesta en la evaluación”, “la reflexión de los conocimientos”, “el compromiso ético del maestro”, “la conducción dinámica de los grupos”, “la amplia cultura que debe tener el docente”, entre otros aspectos) a los cuales los profesores de la normal contestan estar “*completamente de acuerdo*” con ellos.

En segundo lugar se puede señalar que las principales diferencias se hacen presentes en los factores 2, 3 y 4 de la escala. En el factor 2 se encuentra un ítem que señala que el “hacer una excepción con un alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor”. Ante esta afirmación, los estudiantes se manifiestan “*en desacuerdo*”. Pero en los profesores de la normal se observa cierta indefinición, pues tienen los porcentajes más altos para “*estar de acuerdo*” y para “*estar en desacuerdo*” con la misma idea.

En el factor 3 se recuperan algunas actitudes que tienen que ver con el contexto y la institución educativa. Para los estudiantes, este contexto es importante y dificulta algunas acciones. Por ejemplo, dicen estar “*de acuerdo*” en que “es difícil formar en valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética” y en que “la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores”. Ante estos

mismos ítems, los profesores de la normal reaccionan de forma diferente. Con ambos, se vuelve a presentar la indefinición. Así, en el primero contestan con el mismo porcentaje el estar “*completamente en desacuerdo*”, “*en desacuerdo*” y “*de acuerdo*”. Y en la segunda se repite el fenómeno. Contestan entre estar “*en desacuerdo*” y “*de acuerdo*” con esta afirmación.

Finalmente en el factor 4 hay un ítem que se refiere a “la capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos”. En ella los alumnos se ubicaron “*de acuerdo*” y los profesores “*en desacuerdo*”. Pareciera que en la primera población se da más apertura a lo que pueda surgir en el aula, mientras que en la segunda se apuesta más por el control y una planeación más rigurosa del quehacer educativo.

Tabla nº 59: Contrastación de las actitudes de los estudiantes y profesores varones de la ENSM

	Estudiantes varones de la Escuela Normal Superior de Michoacán	Docentes del género masculino de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
Factor 1	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen diversos porcentajes de completamente de acuerdo (45%, 62%, 83%) en que el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento cotidiano en la escuela (I 11) • Están de acuerdo (entre 50% y 64%) en que la perseverancia se pueda enseñar en las aulas (I 18) • Tienen diversos porcentajes de acuerdo (A entre 42% y 66%) en que la justicia se refleja en la evaluación del maestro (I 25) • Están de acuerdo (A entre 48% y 69%) en la importancia del liderazgo participativo para el buen clima de la escuela (I 26) • Los escolarizados y los mixtos se ubican de acuerdo (A 54%) en la importancia de reflexionar los conocimientos para la vida cotidiana (I 31) • La gestión como parte de la labor docente es algo con lo que están de acuerdo (A entre 62% y 66%) (I 33) • Se ubican de acuerdo (A entre 60% y 83%) en la toma de decisiones conjunta maestro-alumnos (I 37) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen un 100% de completamente de acuerdo en que el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento cotidiano en la escuela (I 11) • Están completamente de acuerdo (CA 88.9%) en que la perseverancia se pueda enseñar en las aulas (I 18) • Están completamente de acuerdo (CA 55.6%) en que la justicia se refleja en la evaluación del maestro hacia sus estudiantes (I 25). • Están completamente de acuerdo (CA 55.6%) en la importancia del liderazgo participativo para el buen clima de la escuela (I 26) • Los profesores varones dicen estar completamente de acuerdo (CA 66.7%) en la importancia de reflexionar los conocimientos para la vida cotidiana (I 31) • La gestión como parte de la labor docente es algo con lo que están completamente de acuerdo (CA 55.6%) (I 33) • Están completamente de acuerdo (Ca 66.7%) en la toma de decisiones conjunta maestro-alumnos (I 37)

Tabla nº 59: Contrastación de las actitudes de los estudiantes y profesores varones de la ENSM

	Estudiantes varones de la Escuela Normal Superior de Michoacán	Docentes del género masculino de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
	<ul style="list-style-type: none"> • Los escolarizados y mixtos están de acuerdo (A entre 49% y 56%) en que el compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno (I 39) • Están de acuerdo (A entre 50% y 54%) en que el profesor es modelo de conducta ética (I 47) • Están de acuerdo (A entre 62% y 69%) en que puede ser necesaria la formación ética del maestro para afrontar problemáticas (I 49) • Contestan estar de acuerdo (A entre 56% y 83%) en la importancia de la conducción dinámica del grupo para favorecer aprendizajes (I 50) • Contestan estar de acuerdo (A entre 46% y 50%) en que el maestro sea un profesional con amplia cultura (I 52) • Se ubican en el acuerdo (A entre 52% y 78%) en la interdisciplinariedad para conocer la realidad (I 59) • Están de acuerdo (A entre 50 y 56%) en que un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos (I 60) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes varones de la institución están completamente de acuerdo (CA 55.6%) en que el compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno (I 39) • Los porcentajes más altos están en el acuerdo y completamente de acuerdo (A 44.4%; CA 44.4%) en que el profesor es modelo de conducta ética (I 47) • Están completamente de acuerdo (CA 66.7%) en que puede ser necesaria la formación ética del maestro para afrontar problemáticas (I 49) • Contestan estar completamente de acuerdo (CA 66.7%) en la importancia de la conducción dinámica del grupo para favorecer aprendizajes (I 50) • Contestan estar completamente de acuerdo (CA 66.7%) en que el maestro sea un profesional con amplia cultura (I 52). • Se ubican en el completamente de acuerdo (CA 66.7%) en la interdisciplinariedad para conocer la realidad (I 59) • Están completamente de acuerdo (CA 66.7%) en que un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos (I 60)
Factor 2	<ul style="list-style-type: none"> • Están en desacuerdo (D entre 33% y 54%) en que memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos (I 2) • Los estudiantes de la normal están en desacuerdo (D entre 42% y 66%) en que el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor. (I 13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Están completamente en desacuerdo (CD 44.4%) en que memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos (I 2) • Los profesores varones están entre el desacuerdo y el acuerdo (D 33.3%; A 33.3%) en que el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor. (I 13)
Factor	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos de la escolarizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Están divididos los porcentajes

Tabla n° 59: Contratación de las actitudes de los estudiantes y profesores varones de la ENSM

	Estudiantes varones de la Escuela Normal Superior de Michoacán	Docentes del género masculino de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
3	<p>y mixta están en desacuerdo (D entre 37% y 52%) en que sea difícil formar en valores porque se viva en una sociedad violenta y sin ética (I 15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Están de acuerdo (A entre 62% y 100%) en que el ser comprensivo con los alumnos permite que tengan un mayor desarrollo como personas (I 35) • Los escolarizados y mixtos están de acuerdo (A entre 47% y 54%) en que la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores (I 58) 	<p>entre completamente en desacuerdo, desacuerdo y acuerdo (CD 33.3%; D 33.3%; A 33.3%) en que sea difícil formar en valores porque se viva en una sociedad violenta y sin ética (I 15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Están tanto de acuerdo como completamente de acuerdo (A 44.4%; CA 44.4%) en que el ser comprensivo con los alumnos permite que tengan un mayor desarrollo como personas (I 35) • Están tanto en desacuerdo como de acuerdo (D 44.4%; A 44.4%) en que la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores (I 58)
Factor 4	<ul style="list-style-type: none"> • Están de acuerdo (A entre 37% y 56%) en que la capacidad de improvisación de un docente posibilita el aprendizaje (I 9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Están en desacuerdo (D 55.6%) en que la capacidad de improvisación de un docente posibilita el aprendizaje (I 9)
Factor 5	No hay diferencias significativas.	
Factor 6	<ul style="list-style-type: none"> • Los escolarizados y mixtos están de acuerdo (A entre 60 y 68%) en que en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes. • Escolarizados y mixtos están de acuerdo (A entre 45% y 70%) en que la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Están completamente de acuerdo (CA 55.6%) en que en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes • Están completamente de acuerdo (CA 55.6%) en que la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente.
Factor 7	<ul style="list-style-type: none"> • No diferencias significativas. Todos los alumnos varones y los docentes varones están en desacuerdo en que es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación (I 44). Y están de acuerdo en que se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás. (I 45). 	

2.8. Reflexiones y conclusiones de los resultados aportados

Hirsch (citado por López-Calva, Royo & Barradas, 2011) señala dos posibles maneras de entender la ética y, por lo tanto, de definir la ética profesional. Dice: “la ética sustentada en principios enfatiza la acción, mientras que la ética de carácter o la ética de las virtudes enfatiza al agente que realiza las acciones” (p. 165). *La Escala sobre los*

rasgos éticos y profesionales deseables para los docentes centra su atención en quien se considera el agente de las acciones morales, es decir, el profesor, y concretamente, en los estudiantes de licenciatura y posgrado de la ENSM, así como los maestros que ahí laboran.

Para realizar el análisis final de este instrumento y recuperar las principales conclusiones, nos basaremos en dos aspectos fundamentales:

- El primero recupera las ideas de *competencias cognitivo-técnicas; sociales, éticas y afectivo-emocionales* con las que se inició la construcción de esta escala y que se sustenta en el proyecto investigativo denominado “valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado en la UNAM” planteado Hirsch Adler. (Hirsch Adler & Pérez, 2005).
- El segundo análisis se concreta en el análisis de los resultados atendiendo a tres elementos fundamentales para esta investigación: la *ética profesional docente*; la estructura y función de las *actitudes en los profesores* y la respuesta a la pregunta: *qué pueden aportar los resultados de esta escala a una institución formadora de docentes, a la ENSM?*

2.8.1. Conclusiones centradas en las competencias

Para iniciar la construcción de esta escala, se les cuestionó a los docentes y a los estudiantes de la ENSM acerca de cuáles creían que eran los cinco principales rasgos que debía tener el magisterio el día de hoy. Fue en base a las respuestas recibidas –y organizadas en las competencias cognitivo-técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales- que, una vez analizadas, sirvieron de base para elaborar los 100 ítems que constituyeron la primera versión de esta escala.

Se revisaron los ítems que tuvieron los diez primeros lugares en cuanto al porcentaje de respuestas señaladas como “completamente de acuerdo” y “acuerdo”. Fue posible observar que los tres primeros lugares los tienen las competencias cognitivo- técnicas, donde destaca la creatividad, la actualización y el empleo de estrategias didácticas. Es hasta el cuarto lugar donde aparece un tipo diferente de competencia, las afectivo-emocionales (haciendo referencia a la congruencia). Los otros ítems con un alto puntaje de la competencia cognitivo-técnica se refieren a la reflexión del conocimiento, a la investigación de la propia práctica docente y nuevamente a las estrategias didácticas. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes consideran más significativas para su trabajo las competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular, que las orientadas al desarrollo y ejercicio del sentido ético; sin embargo, la diferencia es mínima, también las competencias éticas tienen un elevado porcentaje de elección, que en algunas de ellas sobrepasa el 97%.

Tabla n° 60: Ítems más valorados y competencia a la que pertenece

Lugar obtenido	Ítem	Competencia a la que pertenece	Porcentaje suma de CA y A
1	La creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje (I 28)	Cognitivo- Técnica	98.8%
2	Actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro (I 19)	Cognitivo- Técnica	98.5%
3	Un buen planteamiento, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos (I 16)	Cognitivo- Técnica	98.1%
4	Los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana (U 31)	Cognitivo- Técnica	97.4%
4	Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos (I 23)	Afectivo- Emocional	97.4%
5	Es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente (I 20)	Cognitivo- Técnica	97.3%
6	Las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa (I 38)	Cognitivo- Técnica	97.0%
7	En la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente (I 12)	Ética	96.7%
8	Una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente (I 49)	Ética	96.6%
9	El trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución (I 10)	Social	96.3%
9	Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes (I 37)	Ética	96.3%
10	Es posible encontrar significado en la vida, aún en la situaciones más difíciles (I 21)	Ética	96.2%

Por otra parte, se formularon una serie de ítems en sentido negativo que recibieron gran cantidad de respuestas en contra. Los principales son integrados en la siguiente tabla mostrando también la competencia a la que pertenecen y el porcentaje de “completamente en desacuerdo” y “desacuerdo” que obtuvieron.

Son tres los principales ejes que se encuentran presentes en los ítems que más fueron rechazados por los docentes y los normalistas.

El primero que se puede reconocer tiene que ver con la equidad de género. Tanto el lugar uno como el tres hacen referencia a las diferencias que se pueden hacer en el aula debido al género de los estudiantes. En el primero se rechaza la idea de que las mujeres sean más dedicadas y estudiosas. En el tercero se rechaza igualmente la idea de que los varones sean más inquietos por lo que hay que dedicarles más tiempo. Estos resultados

coinciden con el planteamiento de Mosconi (1998), quien señala que existe en las aulas un acuerdo, una norma explícita de equidad, donde todos los alumnos –sin importar su género- deben ser tratados de la misma manera, igualitariamente. Sin embargo -y es algo que esta investigación no puede ni busca comprobar- esta autora señala que esta norma explícita de equidad, en realidad, funciona como una norma implícita que prescribe favorecer a los varones, donde todo el mundo está de acuerdo con esta norma implícita sin saberlo.

El segundo eje tiene que ver con la naturaleza social de la práctica docente. Los encuestados rechazan los ítems que se encuentran en el segundo lugar, donde se propone que la labor del maestro se produce en las cuatro paredes del aula y que es, principalmente, una tarea solitaria. Se observa que, tanto los profesores como los normalistas, se reconocen como profesionistas cuya labor trasciende el aula y que se vincula con la sociedad a la que pertenece. Esta visión coincide con el planteamiento que se hace para la formación de docentes en México. Así, existe el campo de formación denominado “capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela”, presente en el perfil de egreso del plan 99. (SEP, 2000) En ella se incluyen una serie de competencias relacionadas con esta perspectiva social del profesorado.

El tercer eje hace referencia a las relaciones afectivas y sociales que se establecen con los discentes a través del contacto cotidiano con ellos. Tanto en el ítem número cuatro como en la cincuenta y seis se observa el rechazo de los encuestados a que la práctica docente se centre únicamente en los contenidos a impartir y se olvide el lado humano del afecto y las relaciones amistosas.

Tabla 60: Ítems con los porcentajes más altos de desacuerdo y la competencia a la que pertenecen

Lugar obtenido	Ítem	Competencia a la que pertenece	Porcentaje suma de CD y D
1	Las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones (I 57)	Ética	96.5%
2	La labor docente se limita a realizar el trabajo de su aula (I 53)	Social	92.1%
2	La tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario (I 54)	Social	92.1%
3	Es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos (I 34)	Ética	91.8%
4	Los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos (I 4)	Afectivo-Emocional	85.8%
5	El profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa	Social	84.3%

A continuación se hace una revisión de las principales respuestas encontradas dentro de cada una de las competencias a analizar.

- **Competencia cognitivo-técnica**

Un total de dieciséis actitudes conformaron los ítems que hacían referencia a la competencia cognitivo-técnica. De ellas, las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes:

- Se manifestaron “*completamente de acuerdo*” (CA): en las siguientes afirmaciones: “actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro” (75.4%); “la creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje” (63.4%); “un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos” (61.2%); “es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente” (60.4%); “las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa” (51.9%); “los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana” (49.6%) y “es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales” (48.9%).
- Los docentes dijeron estar “*de acuerdo*” (A) con: “conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas” (60.4%); “el uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos” (56.0%); “el conocimiento de la materia es el elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor” (50.0%); “es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen” (48.1%) y “la capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos” (45.9%).
- Los ítems de esta competencia en los cuales los encuestados se manifestaron “*en desacuerdo*” (D) fueron: “Un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos” (56.7%); “el memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos” (52.2%) y es “innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación” (45.1%).
- No hubo ningún ítem en el cual se ubicaran “*completamente en desacuerdo*” (CD) en esta competencia.

- **Competencia social**

Esta competencia estuvo conformada por 12 afirmaciones. Las respuestas otorgadas fueron las siguientes:

- La única afirmación en la que los docentes y normalistas estuvieron “*completamente de acuerdo*” (CA) fue en la del “trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución” (67.2%).
 - Estuvieron “*de acuerdo*” (A) en los siguientes ítems: “Entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa” (60.4%); “hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos” (56.3%); “el ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo” (56.0%); “conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro” (53.2%); “el tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo” (52.2%); “la gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos” (50.7%); “la comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente” (49.3%) y “el maestro ha de ser un profesional con amplia cultura” (48.5%).
 - No hubo ningún ítem en el que se manifestaran “*en desacuerdo*” (D).
 - Existieron dos ítems, formulados en sentido negativo, que recibieron el mayor porcentaje en respuestas de “*completamente en desacuerdo*” (CD). Estos son: “la labor del docente se limita a realizar el trabajo de su aula” (51.1%) y “la tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario” (47.0%).
- **Competencia ética**

Esta competencia se constituyó de 21 aseveraciones dentro de la escala definitiva. Las principales respuestas son:

- Los ítems en los que se encontró un mayor porcentaje de “*completamente de acuerdo*” (CA) fueron los siguientes: “el compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela” (58.2%); “es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles” (53.7%); “en la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente” (53%) y “un valor fundamental en la educación es enseñar la verdad” (45.9%).
- “*Acuerdo*”(A) fueron las respuestas a las siguientes afirmaciones: “una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente” (63.8%); “favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores” (61.9%); “es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes” (60.1%); “el compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno” (54.1%); “el profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes” (54.1%); “el principal valor de la docencia es la responsabilidad” (53%); “se

puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás” (51.5%); “la cultura profesional de muchas escuelas dificulta la solidaridad entre sus profesores” (51.5%); “si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres” (50.0%); “un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos” (48.9%); “la perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela” (47.8%); “una persona elige ser maestro para servir a los demás” (46.3%) y “un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a los alumnos” (46.3%).

- En “*desacuerdo*” (D) estuvieron únicamente dos ítems: “el maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clase” (50.7%) y “es difícil formar en valores, ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética” (41.8%).
- En “*completamente en desacuerdo*” (CD) también estuvieron dos ítems: “es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos” (47.0%) y “las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones” (45.1%).

- **Competencia afectivo-emocional**

Integrada por 12 afirmaciones dentro de la escala definitiva. Las principales respuestas obtenidas son las siguientes:

- Respuestas en “*completamente de acuerdo*” (CA) se encuentran dos afirmaciones: “para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo” (66.8%) y “ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos” (64.2%).
- Los ítems que recibieron el porcentaje mayor de respuestas “*de acuerdo*” (A) son las siguientes: “en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes” (60.8%); “el ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas” (59.3%); “la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente” (55.2%); “saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos” (51.5%) y “se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones”. (41.4%).
- Fueron tres ítems en los que se manifestaron “*en desacuerdo*” (D). Estas son: “no importan las circunstancias personales. Un estudiante ha de cumplir con su deber” (45.9%); “el hacer una excepción con el alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor” (44.4%) y “el profesor no está

para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa” (41.8%).

- El único ítem que obtuvo el “*completamente en desacuerdo*” (CD) es el que señala que “los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos” (50.0%).

Para finalizar, presenta la tabla número sesenta y uno que recupera los aspectos más valorados dentro de las competencias cognitivo/técnicas, sociales, éticas y afectivo/emocionales.

Tabla 22: Aspectos más valorados por los profesores dentro de cada una de las competencias

Cognitivo/Técnica	Social	Éticas	Afectivo/emocional
<ul style="list-style-type: none"> •actualización •creatividad •uso de estrategias didácticas •investigación práctica docente •reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> •Compromiso ético •Motivación moral •Desarrollo del juicio moral •Verdad 	<ul style="list-style-type: none"> •Seguridad en sí mismo •Congruencia.

CAPÍTULO – IV:

Dilemas hipotéticos y reales

1. DILEMAS HIPOTÉTICOS Y REALES: ASPECTOS Y PUNTOS EN CONFLICTO

El término dilema, -cuya definición etimológica proviene del latín *dilemma*, y éste del griego. δίλημμα, de δίς, *dos*, y λήμμα, *premisa*-, es conceptualizado por el Diccionario de la Real Academia Española (2013) como el argumento formado de dos proposiciones contrarias disyuntivamente, con tal artificio que, negada o concedida cualquiera de las dos, queda demostrado lo que se intenta probar. También es entendido como duda o disyuntiva.

Recuperando esta acepción que plantea dos posibilidades para una elección, Lawrence Kohlberg decide emplearlos como una estrategia para evaluar el razonamiento moral de los sujetos. En ellos, se encuentran dos valores en conflicto y se solicita al sujeto realice una decisión específica, justificando, a través de la argumentación, la postura asumida. De esta forma, se evalúa la forma o estructura que da cuenta del estadio del razonamiento logrado por la persona en cuestión.

Considerando que uno de los objetivos de la presente investigación es el conocer los niveles de razonamiento moral de los docentes (y normalistas), se procedió a elaborar dos dilemas vinculados con la práctica de los profesores, y a solicitarles que redactaran un dilema al que se hubieran enfrentado en su experiencia como maestros.

El presente capítulo da cuenta del trabajo realizado para evaluar las argumentaciones presentadas por los estudiantes de la licenciatura en educación secundaria de la

modalidad escolarizada, los de la modalidad mixta, los alumnos del posgrado y los profesores de la institución, en la búsqueda de conformar el estudio de caso de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

1.1. Construcción de los dilemas hipotéticos

Una investigación previa que se constituyó en el antecedente para el presente documento fue la tesis de maestría de la autora de estas líneas (Hernández González, 2005). En esa indagación, -donde uno de los objetivos era también conocer el razonamiento moral de los sujetos-, se aplicaron algunos dilemas morales elaborados por Lawrence Kohlberg y ya clásicos de su trabajo empírico. Esa experiencia trajo algunos aprendizajes, como el de que es importante emplear instrumentos estandarizados, pues facilita el análisis objetivo de los resultados. Pero el que también es necesario construir otros nuevos instrumentos que se ubiquen más en el contexto de los sujetos a estudiar. Pues esto permite que el razonamiento moral de las personas se base en un contenido conocido para ellos que brinda la oportunidad de profundizar sus argumentaciones.

Ya como parte del presente trabajo, -y dentro de la indagación para la construcción de los dilemas a emplear-, se decidió aplicar un dilema ya elaborado por la Universidad de Harvard y que tenían en su página de internet como parte de una investigación que estaban realizando. (Harvard, 2011) Éste era un dilema estructurado en tres partes. En las dos primeras se le pedía al sujeto que únicamente contestara sí o no. Ya en la tercera, -y buscando que hubiera una contradicción entre ambas respuestas-, se solicitaba que diera el porqué de tal decisión.

Este dilema fue aplicado a un grupo mayor a 100 estudiantes de la modalidad mixta para revisar la posibilidad de su uso en esta investigación. Sin embargo, se decidió que este dilema no era adecuado para el presente trabajo. En ello influyeron dos razones: la primera es que el contenido no era significativo para los profesores (pues trataba de personas que viajaban en un tren y que tenían que decidir por un daño menor en cada situación). A pesar de que trataba de elementos que eran comprensibles para todos, no presentaba un contenido en el que los sujetos se sintieran involucrados. Y la segunda razón fue que, -al sólo pedirseles una argumentación al final del dilema-, la respuesta tendía a ser pobre, con poca explicación del razonamiento, lo que dificultaba el análisis del mismo.

También, como parte de este proceso de revisión de los posibles dilemas a emplear, se llegó a considerar la aplicación del DIT (Defining Issues Test) elaborado por James Rest, discípulo de Lawrence Kohlberg. Éste es un instrumento ya estandarizado que consta de dilemas morales y en los cuales el sujeto tiene que elegir la respuesta que le parece más conveniente de acuerdo a su razonamiento. Sin embargo, nuevamente la posibilidad de la aplicación de esta prueba fue desechada debido a dos razones. La primera fue la dificultad de obtenerlo en México. Y la segunda -y de mayor peso- fue la opinión especializada de la Dra. Anita Hirsch al respecto. En la valiosa oportunidad de una entrevista con ella, y analizando el avance de esta investigación, señaló que sería

más enriquecedor que se elaboraran dilemas relacionados con el quehacer del docente y así indagar el razonamiento moral de los mismos.

Atendiendo a estas experiencias previas, se decide la elaboración de cinco dilemas cuyo sujeto principal sea una profesora o profesor y que le presenten situaciones conflictivas, que podrían ser parte de su actividad cotidiana, y en donde tenga que tomar una decisión. Estos cinco dilemas se relacionaban con elementos diversos de la práctica educativa, y en todos ellos estaba presente la relación maestro- alumno como uno de los componentes fundamentales de los mismos.

Una vez contruidos estos dilemas, se procedió a un análisis y validación de los mismos por un grupo de expertos. Se les solicitó su revisión, sugerencias y el decidir de entre ellos los dos mejores que podrían aplicarse en este estudio.

A la par, se aplicaron estos cinco dilemas a un grupo de estudiantes de posgrado y a alumnos del cuarto grado de la licenciatura de la modalidad escolarizada. Esto con el fin de ver las posibles respuestas otorgadas en cada pregunta, así como revisar cuáles de estos cinco dilemas otorgaban una mayor posibilidad de análisis del razonamiento moral de los docentes.

En cuanto al análisis de los expertos, los dilemas fueron revisados por 8 profesores e investigadores considerados como especialistas. Todos ellos tenían el grado de doctora o doctor, además de una experiencia docente de muchos años y el conocimiento de lo que implica la presente temática. De ellos se recibieron sugerencias (que iban desde elementos relacionados con la redacción hasta el planteamiento de las preguntas). También de ellos se recibió la opinión de cuáles serían los dos dilemas más adecuados a emplear en este trabajo.

Mientras que en la aplicación de los cinco dilemas a los distintos estudiantes de la ENSM, se obtuvieron datos sobre los mejores cuestionamientos planteados, además la valoración de los dilemas que pudieran ser más significativos para los educadores y que brindaran mayores posibilidades de conflicto y de argumentación.

Atendiendo a estos dos análisis, se eligen dos de estos cinco dilemas. El primero de ellos versa sobre una situación de violencia sexual que sufren los estudiantes por parte de un compañero profesor de la institución y se le pregunta al sujeto qué debe hacer si tiene conocimiento de ello. Se elige este dilema debido a que la temática de la violencia es muy vigente en nuestro contexto mexicano, además de que pone dos valores en oposición: la ética interpersonal (y entre ella el proteger de daños a los alumnos) contra las normas de conformidad social (y el no delatar a un colega de la institución). En el segundo dilema se cuestiona la posibilidad de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en un grupo regular de clases y lo que haría el sujeto al respecto. En este dilema se contraponen nuevamente la ética interpersonal (con el respeto a la dignidad de los sujetos) con algunas normas institucionales particulares y con normas autoprotectoras del maestro.

Se plantean algunas adecuaciones a estos dos dilemas y se decide aplicarlos a un grupo de 75 estudiantes de la licenciatura en educación secundaria de la modalidad

escolarizada.

Como la revisión de los dilemas constituye un trabajo mayormente cualitativo –debido a que se examinan las explicaciones y razones que dan los sujetos- se buscó también la forma de hacer un análisis cuantitativo de los mismos, con la finalidad de revisar la confiabilidad mediante el programa SPSS. Para ello, se recuperó un formato de evaluación propuesto por Bebeau, Pimple, Muskavitch, Border & Smith (1995). Este formato –modificado para integrar en él algunos aspectos más, como los valores contrapuestos, los elementos y la argumentación realizada,- fue el que se empleó en estos dos dilemas.

Una vez aplicados estos dos dilemas a los 75 estudiantes de la ENSM, se procedió a analizar las respuestas y a hacer el vaciado en el nuevo formato de evaluación. Estos datos se vaciaron en el programa estadístico SPSS versión 20 y se solicitó conocer el alfa de Cronbach. El resultado obtenido fue el siguiente:

Tabla n°. 63 .Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.784	16

Se consideró que no era un alfa muy elevada, sin embargo podría ser adecuado para seguir con el trabajo. Y más al entender que,- debido a la naturaleza del análisis de los dilemas- se debería enfocar más en aspectos cualitativos que en los cuantitativos para la indagación del razonamiento moral de los docentes. Los dilemas elaborados y aplicados son los siguientes:

Tabla n°. 64. Dilema hipotético n° 1: La maestra Ana y el acoso sexual

DILEMA HIPOTÉTICO N° 1: EL CASO DE LA MAESTRA ANA
<p>Ana es una profesora de secundaria. Lleva cuatro años trabajando en una escuela de una comunidad cercana a Morelia. Ana es una profesora agradable y simpática, lo que le ha hecho que tenga una buena relación con todos sus compañeros de la institución, lo cual valora mucho. Sin embargo, Ana sabe que Mario, un joven maestro con el que no tiene buena relación, acosa sexualmente a las estudiantes del tercer grado. Y, en varias ocasiones, ha sido testigo involuntario de cuando este maestro tocaba inapropiadamente y acariciaba a las alumnas. Algunos padres de familia de la secundaria sospechan de Mario y de sus conductas con las estudiantes y se encuentran investigándolo para poderlo denunciar y sacarlo de la institución. Estos padres de familia están entrevistando a algunos maestros y administrativos. Ana sabe que la están buscando para preguntarle si ha visto a Mario actuar inapropiadamente con las alumnas. Ana duda entre cubrir a Mario y no decir nada o denunciar lo que sabe con los padres y las autoridades.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anote por favor los aspectos principales o los puntos de conflicto de esta situación 2. ¿Quiénes son los sujetos o grupos de sujetos implicados en este dilema? 3. ¿Para quiénes y cuáles son las consecuencias que puede tener esta decisión? 4. ¿Cuáles son los distintos tipos de obligaciones que tiene Ana en este caso? 5. Finalmente, ¿debe Ana denunciar a Mario? ¿o debe callar la información que tiene? ¿por qué?

Tabla n° 65: Dilema hipotético n° 2: El profesor Juan y la integración educativa

DILEMA HIPOTÉTICO N° 2. EL PROFESOR JUAN Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	
<p>Juan es profesor de secundaria en una comunidad marginada de Michoacán. A pesar de las circunstancias desfavorables, su escuela se ha distinguido por tener un elevado nivel en el aprovechamiento de sus estudiantes. Sin embargo, eso ha implicado mucho trabajo por parte de su personal. Ahora la Secretaría de Educación busca implementar una política que favorezca la inclusión de alumnos con distintas discapacidades en escuelas regulares. Esto implicaría que los profesores, además de atender a sus grupos numerosos, también tengan que atender a algún alumno con discapacidad (visual, auditiva o intelectual). En la escuela de Juan los directivos hacen una consulta acerca de si aceptar la inclusión o no. Juan duda entre estas dos posibilidades.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Anote por favor los aspectos principales o los puntos de conflicto de esta situación 2. ¿Quiénes son los sujetos o grupos de sujetos implicados en este dilema? 3. ¿Para quiénes y cuáles son las consecuencias que puede tener esta decisión? 4. ¿Cuáles son los distintos tipos de obligaciones que tiene Juan en este caso? 5. Finalmente, ¿Cómo deben los profesores tratar a los alumnos con alguna discapacidad y a los alumnos regulares en casos de integración? 	

El instructivo para calificar ambos dilemas se encuentra en la parte de los anexos.

1.2. Aplicación de los dilemas y características de la muestra

Aunque la muestra invitada la constituyeron 268 personas, la muestra suministradora de datos fue de 264, ya que 4 personas no respondieron al cuestionario.

Características de los estudiantes y profesores de la muestra (variables demográficas)

Respecto al género, se puede observar que en la aplicación de los dilemas hipotéticos y en la redacción del real se encontró mayoría de profesoras y estudiantes (con un 55.7%) en contraposición de un 43.9% de varones. Se observa también un docente que se ubicó en la posición de “otro” en género, siendo un caso de una persona con una reconocida orientación homosexual.

Tabla n° 66. Género de la muestra para la aplicación de dilemas hipotéticos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	masculino	116	43.9	43.9	43.9
	femenino	147	55.7	55.7	99.6
	3	1	.4	.4	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

El aspecto relacionado con la edad muestra que casi la mitad de la muestra se ubica en entre los 18 y 25 años. Esto es debido a la gran cantidad de estudiantes de la licenciatura

de la modalidad escolarizada y a algunos muy jóvenes de la maestría que están en estos rangos. Una cuarta parte (25%) lo constituyen los docentes de 26 a 33 años. Mientras que el resto, un poco más de la otra cuarta parte de la muestra va de los 34 a más de 58 años. Esto demuestra –entre otras cosas- como la población estudiantil de la institución cada vez se ubica más en las edades más jóvenes (a diferencia de hace unos años, cuando la licenciatura mixta, con docentes de más de 40 años era la constante y mayoría).

Tabla no. 67 .Edad de la muestra para la aplicación de los dilemas hipotéticos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18 a 25 años	122	46.2	46.2	46.2
	26 a 33 años	66	25.0	25.0	71.2
	34 a 41 años	35	13.3	13.3	84.5
	42 a 49 años	25	9.5	9.5	93.9
	50 a 57 años	9	3.4	3.4	97.3
	58 ó más años	7	2.7	2.7	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

En cuanto a la variable de años de servicio, se percibe que el 32.2% de los sujetos que contestaron los dilemas no tiene experiencia docente (más allá de una o dos semanas de prácticas en las escuelas secundarias). Y el resto (el 67.8%) tienen de un año o más de servicio. Destaca que casi una parte de la muestra (el 30.3%) tiene de uno a cinco años de experiencia, disminuyendo el porcentaje al ir aumentando los años de servicio. Los menores porcentajes (1.1%) se encuentran entre los 21 y 25 años y los 31 y 35 años de servicio. Finalmente sólo 1.5% tienen más de 36 años de experiencia.

Tabla nº. 68. Años de servicio de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	85	32.2	32.2	32.2
	de 1 a 5	80	30.3	30.3	62.5
	de 6 a 10	47	17.8	17.8	80.3
	de 11 a 15	28	10.6	10.6	90.9
	de 16 a 20	8	3.0	3.0	93.9
	de 21 a 25	3	1.1	1.1	95.1
	de 26 a 30	6	2.3	2.3	97.3
	de 31 a 35	3	1.1	1.1	98.5
	más de 36 años	4	1.5	1.5	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Finalmente, la variable que se ocupa de la especialidad de los estudiantes y docentes

señala los siguientes porcentajes:

Tabla no. 69. Especialidad de los miembros de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	español	41	15.5	15.5
	matemáticas	73	27.7	43.2
	formación cívica y ética	23	8.7	51.9
	historia	28	10.6	62.5
	biología	15	5.7	68.2
	química	25	9.5	77.7
	inglés	22	8.3	86.0
	C. naturales	15	5.7	91.7
	C. Sociales	22	8.3	100.0
	Total	264	100.0	100.0

Como se observa, casi la mitad de la muestra (el 43.2%) están en las licenciaturas de matemáticas y español. El resto pertenecen a formación cívica y ética, biología, química, historia e inglés. Es necesario comentar que, al final de la tabla se encuentran algunos sujetos en los apartados de “ciencias naturales” y “ciencias sociales”. Estos casos son de estudiantes del posgrado en donde se encuentran englobadas las especialidades en estos rubros.

1.3. Resultados de la aplicación de los dilemas hipotéticos

DILEMA HIPOTÉTICO 1

Aspectos y puntos de conflicto

Este apartado buscaba reconocer si los sujetos reconocían cuáles eran los principales elementos que se encontraban en el dilema. Se considera que este es un paso importante para poder razonar sobre la problemática presente y tomar una postura y una argumentación final. Se puntuaron las respuestas posibles de este apartado, encontrándose con 5 posibilidades y cada una de ellas con un punto para su evaluación. A continuación se presenta una gráfica de cómo los 264 sujetos presentaron sus respuestas ante tal cuestionamiento:

Tabla no. 70. Puntos de conflicto del dilema hipotético uno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	2	.8	.8	.8
	1 aspecto	40	15.2	15.2	15.9
	2 aspectos	131	49.6	49.6	65.5
	3 aspectos	80	30.3	30.3	95.8
	4 aspectos	10	3.8	3.8	99.6
	5 aspectos	1	.4	.4	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Se observa que cerca de la mitad de la muestra (el 49.6%) contestó dos de los cinco aspectos involucrados en el caso. Le sigue con un 30.3% los que pudieron reconocer tres de ellos. Y únicamente el 15.2% dan cuenta de un aspecto.

En orden de menciones por los docentes, los aspectos que más fueron reconocidos como parte de la problemática fueron:

- 1.- La conducta inadecuada del profesor.
- 2.- El ambiente escolar: que la maestra Ana busca tener buenas relaciones con todos y por otra parte los padres tienen interés en la seguridad de sus hijas.
- 3.- La posibilidad de denunciar o hacer visible la conducta de Mario o el elegir por un ambiente de “tranquilidad”.

Sorprende que, en ocasiones, cuando los profesores se enfrentan a este primer cuestionamiento reconocen algunos aspectos importantes del conflicto (como a Mario, la maestra, los padres de familia), pero no hacen muy evidente el reconocimiento de las alumnas como las principales personas afectadas en la presente situación.

Sujetos implicados

Esta pregunta busca que los docentes ubiquen a los protagonistas de este dilema, como aquellos cuyas decisiones y acciones pueden repercutir en la situación de los demás.

Se reconocieron 7 posibles sujetos: Ana, Mario, las alumnas violentadas, los otros alumnos de la institución, los padres de familia, el personal de la escuela (incluidos las autoridades educativas del mismo) y la sociedad en general. En la siguiente tabla se encuentran los porcentajes del reconocimiento de los sujetos implicados por parte de la muestra.

Tabla n°. 71. Sujetos considerados en el dilema hipotético uno

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 sujeto	1	.4	.4
	de 2 a 3 sujetos	57	21.6	22.0
	de 4 a 5 sujetos	191	72.3	94.3
	de 6 a 7 sujetos	15	5.7	100.0
	Total	264	100.0	100.0

Como se puede observar, cerca de la tercera parte de la población encuestada (el 72.3%) reconoce entre cuatro a cinco sujetos implicados en el conflicto. Disminuye al 21.6% quienes encuentran solamente de 2 a 3 personajes en el dilema. Y un porcentaje pequeño (el 5.7%) los que pueden percibir a la totalidad de los involucrados en el tema.

Los sujetos que más son reconocidos en este dilema por parte de los profesores son:

- 1.- Mario
- 2.- Ana
- 3.- Las alumnas
- 4.- Los padres de familia.

Como personajes secundarios (de acuerdo al número de menciones) se encuentran los demás estudiantes de la secundaria, las autoridades educativas y la sociedad en su conjunto.

Nuevamente pareciera significativo que los sujetos ubicaran, en primer término, a los profesores imaginarios de este dilema (Mario y Ana) y posteriormente mencionaran a las alumnas y a los padres de familia. Pareciera que centran sus razonamientos de una manera semejante a como lo hacen en las escuela secundarias en la vida cotidiana: ubicando en primer término su persona (el profesor) y en base a ello analizan las situaciones presentes en su realidad.

Consecuencias

Este apartado buscó reconocer cuáles eran los efectos que los docentes visualizaban respecto a la problemática presentada. Las consecuencias que se recuperaron para el presente dilema son los siguientes:

- Efectos en la conciencia de Ana / el ser o no cómplice de la situación
- El daño o beneficios en la integridad de las alumnas
- La situación que viva la escuela en general
- Los efectos en la relación entre Mario y Ana (las posibles represalias)
- La situación de Mario y su reputación

- Los efectos en la visión que tenga la sociedad sobre el magisterio
- La tranquilidad o conflicto en los padres de familia.

A través del SPSS se solicitó revisar cuántas de estas consecuencias eran ubicadas por los docentes. La siguiente gráfica muestra los resultados al respecto.

Tabla n°. 72. Consecuencias reconocidas en el dilema hipotético uno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	1	.4	.4	.4
	1 consecuencia	43	16.3	16.3	16.7
	2 consecuencias	84	31.8	31.8	48.5
	3 consecuencias	73	27.7	27.7	76.1
	de 4 a 5 consecuencias	58	22.0	22.0	98.1
	de 6 a 7 consecuencias	5	1.9	1.9	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Es posible percibir que el porcentaje más alto se encuentra en el grupo de los que encontraron dos consecuencias en el dilema (31.8%), seguido de los que encontraron 3 de ellas (27.7%) y los que encontraron de 4 a 5 efectos de las acciones presentadas (el 22%).

Lo más significativo en el análisis de este aspecto es que los docentes encontraron como la secuela más importante la que se refiere a las problemáticas que Mario puede vivir y los daños que su reputación pueda tener (204 menciones). Seguida de ella se encuentran los resultados que se puedan dar en la integridad de las alumnas (con 166 menciones) y en tercer lugar lo que pudiera pasar en la conciencia de Ana y el ser considerada una cómplice de Mario o no (103 menciones).

Es posible percibir que lo que fue más importante para los sujetos que contestaron el instrumento son los daños en la reputación de Mario. Esto lo priorizaron a las problemáticas que pudieran tener las alumnas o al bienestar de Ana o su culpa respecto a este fenómeno. Nuevamente, parece que se presenta una perspectiva “egocéntrica”, que recupera en primer momento la postura personal (en este caso, el maestro Mario como parte del magisterio del cual se forma parte) y desde un miedo a los castigos potenciales a sus actos. Pero que también hace posible recuperar al “Otro” (en este caso a las alumnas) como sujetos que son dañados por las conductas inadecuadas. Es decir, se observa también una preocupación por la suerte de las discentes y el querer evitarles daños.

Un elemento más a analizar es el que tiene que ver con una de las normas contrapuestas en este dilema, que es el referente a la conformidad social (donde se busca no entrar en conflictos con los compañeros profesores de la misma institución). En base a esto, se revisaron las respuestas obtenidas en la consecuencia que señalaba “los efectos en la relación de Ana y Mario” Cabe señalar que fue de las que menos menciones obtuvo

(con 68 de ellas). Esto parece mostrar que esta razón influye, pero no es lo suficientemente fuerte. Quizás sea más poderoso el considerar los efectos en la carrera de Mario y sus problemas legales como algo que evite a Ana actuar al respecto en su escuela. Y el preocuparse por su relación con Mario se convierte en una razón importante, pero secundaria en este caso.

Una posible explicación a esto es que es considerado más importante por los sujetos el “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieses en su lugar” (la regla de oro del estadio 3) que el romper o no una norma de conformidad social como motivación para actuar o no en casos como el que se presentó.

Sin embargo, este miedo a romper las normas de conformidad social están presentes. Un ejemplo de ello fue la respuesta que dio una profesora, que al solicitarle las consecuencias de este dilema señaló:

Tabla n°. 73. Ejemplo de respuesta basada en el miedo a romper normas de conformidad social

Si Ana habla de lo que sabe, el que la “tomen por chismosa y la consideren mala compañera” (docente 187).

Finalmente, el señalar que los sujetos que menos fueron considerados dentro de las consecuencias fueron los padres de familia. Éstos lograron únicamente 47 menciones al respecto. Así, en este cuestionamiento obtienen una posición poco relevante.

Obligaciones

Este apartado consulta sobre cuáles son las obligaciones que en su papel de profesor tiene la maestra Ana en esta situación. Para esta pregunta se ubicaron 9 posibles respuestas y nuevamente se vaciaron los datos en el SPSS para encontrar frecuencias. La siguiente tabla muestra la cantidad de aseveraciones que los profesores proponían como los deberes de la maestra hipotética en esta situación:

Tabla n°. 74. Obligaciones reconocidas en el dilema hipotético uno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	1	.4	.4	.4
	1 obligación	73	27.7	27.7	28.0
	2 obligaciones	98	37.1	37.1	65.2
	de 3 a 4 obligaciones	88	33.3	33.3	98.5
	de 5 a 6 obligaciones	4	1.5	1.5	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Se observa un 37.1% que reconocen dos obligaciones que como docentes tienen en este caso. Le sigue un 33.3% que ubican de 3 a 4 tareas y finalmente un 27.7% que

únicamente reconocen un deber en este dilema. Sin embargo, es importante señalar cuáles fueron los deberes que mayormente fueron mencionados por los encuestados.

Destaca el deber que plantea “el ser honesta consigo misma y comentar lo que está sucediendo a alguien competente” con un 90.1% (238 menciones) del total de la muestra. Esto indica que la gran mayoría de los profesores consideraron que era importante que la profesora del dilema no se autoengañara, que reconociera lo que estaba ocurriendo y pudiera comentarlo –sea con los padres de familia, con los directivos, con trabajo social, entre otros- para promover un cambio en la situación existente.

Una respuesta en este sentido es como la que señala que la maestra tiene que:

Tabla n°. 75. Ejemplo de respuesta que se basa en el cumplimiento de cierto deber

“Poner en práctica sus valores éticos y morales conforme a su perfil de egreso y tiene que denunciar a Mario” (docente 246).
--

La obligación que se ubicó con un segundo término –y que se considera complementaria a la primera- fue la que se resumió como “cuidar la integridad de las alumnas”. Esta tuvo un 46.2% (122 menciones). Ésta es más general, donde los profesores señalaron que su tarea es cuidar a sus alumnos (semejante a la evitación de daño, como parte de las normas éticas interpersonales). Y la primera obligación planteada, la de ser honesta y comentar lo que sucede, es una consecuencia del sentirse obligado a cuidar a sus alumnos.

Ejemplo de este segundo término es cuando argumentan que:

Tabla n°. 76. Ejemplo de respuesta que argumenta sobre el bienestar de los alumnos.

“Ser maestro significa guiar a los alumnos en este tipo de situaciones y no permitir atropellos en contra de las y los alumnos dentro de la institución educativa” (docente 259).

Finalmente, ya en un tercer lugar de las principales obligaciones señaladas, se encuentra “el habla con Mario/ ser una buena compañera”. Ésta obtuvo un 17.8% (con 47 menciones). Esta obligación se centra en sus colegas y en una norma de conformidad social que es el evitar los conflictos en el centro de trabajo, además de buscar ser solidaria con los compañeros. Cabe señalar que esta obligación fue planteada por los profesores de dos maneras: la primera es la de hablar con Mario para hacerlo recapacitar de sus acciones. Y la segunda es la de encubrirlo y no hacer nada más al respecto. Así, se dio el caso de quienes señalaron la obligación de:

Tabla n°. 77. Ejemplo de respuesta que plantea el encubrimiento del acusado.

“Proteger, no sé cómo, al compañero Mario” (docente 190).

De esta forma, la primera obligación se refiere a la propia persona (la honestidad de la maestra y el actuar al respecto). La segunda se ubica en las alumnas (el cuidar su integridad). Y la tercera en los colegas del trabajo (hablar con Mario y ser buena compañera). Y esta fue la forma como lo priorizaron los docentes.

Hubo otras obligaciones propuestas, como la de quienes priorizaron su carrera docente y no lo relacionaron con el caso planteado. Esta obligación recibió un 13.3% (con 35 menciones). Así, llegaron a señalar cuestiones como “cumplir cabalmente lo que es ser maestra” (docente 187), “cuidar su propia integridad” (docente 169) o “practicar la buena maestra que es” (docente 162).

También hubo quienes recuperaron sus obligaciones más allá de las aulas, como ciudadanos y miembros de una comunidad. El 11% (con 29 menciones) señalaron que como parte de una sociedad era su deber actuar para evitar situaciones de acoso y que tenían que colaborar para hacer cumplir las leyes que nos regían a todos.

Por otra parte, se consideró interesante que algunos profesores encontraron como una obligación el que los maestros “promuevan el respeto y el autocuidado en sus clases”. Esto sería un contenido procedimental y actitudinal que tendrían que trabajar con sus alumnos -independientemente de la materia que estén impartiendo-. Así, el 4.5% (con 12 menciones) consideró éste como un aprendizaje necesario para trabajar en las aulas por parte de todos los maestros, quizás como un aprendizaje para la vida.

Por último dentro de este apartado se encuentra la cuestión de género. Llamó la atención que muy pocas profesoras le hayan dado una lectura relacionada con los estudios de género a este dilema. Fueron únicamente 5 de ellas (el 1.9%) las que señalaron que Ana, como maestra mujer que es, tiene la obligación de apoyar a sus alumnas del sexo femenino de cualquier tipo de violencia (como una muestra de solidaridad y de ayuda cuando se es una población vulnerable).

Valores

A partir de este aspecto, se inicia la evaluación de lo que es el razonamiento moral de los docentes de una forma más específica.

Este aspecto buscó ver cuál era la principal decisión del profesor en este dilema. Y se enfocó únicamente en que eligieran entre los dos valores contrapuestos de esta problemática: la protección y cuidado del bienestar de las alumnas Vs. La lealtad hacia un colega y la evitación de problemas.

Los resultados de este elemento se encuentran resumidos en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla n°. 78. Valores reconocidos en el dilema hipotético uno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Protección y cuidado del bienestar de las alumnas	257	97.3	97.3	97.3
	Lealtad hacia un colega	7	2.7	2.7	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

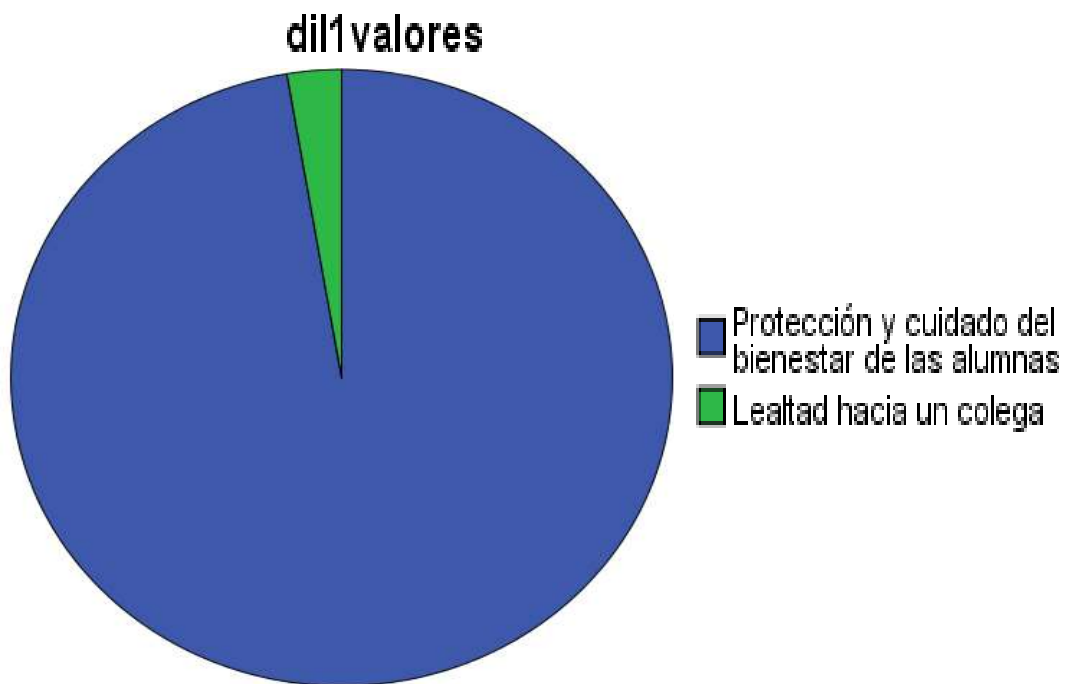


Ilustración n°. 7. Valores privilegiados en el dilema hipotético número uno.

Es posible percibir cómo el 97.3% de las profesoras y profesores se decidieron por priorizar el bienestar de sus estudiantes a lo que puede ser la lealtad hacia un colega o el buscar no tener ninguna clase de conflictos.

Esto es ejemplo de cómo para la gran mayoría de los educadores de este universo es más importante una norma ética interpersonal (el protegerlos de los daños a sus alumnos) sobre una norma de conformidad social, relacionada con la lealtad hacia el compañero o una norma autoprotectora (como el evitar cualquier tipo de problemas).

Únicamente en siete ocasiones los docentes prefirieron la lealtad con sus compañeros de la institución. Entre ellos estaban los que no quisieron actuar al respecto o los que abiertamente decidieron encubrir al profesor que acosaba a las alumnas. Cabe señalar que de estos 7 docentes, 6 son del sexo masculino (lo que sí pudiera denotar una cuestión de género) y sólo una es del sexo femenino.

Esta maestra argumentó que optaba así porque no quería que:

Tabla n°. 79. Ejemplo de respuesta sustentada en una norma autoprotectora.

“... la tomen por chismosa y la consideren mala compañera” (docente 188)

También se encontró que estos siete profesores se ubican en las personas que ya han tenido experiencia docente (ninguno de los que aún no ha tenido trabajo como profesor optó por la lealtad hacia el colega). Esto quizás pueda mostrar el deseo de proteger a los discentes ya se tiene mientras se está estudiando, pero que esta actitud de privilegiar al compañero es aprendida o reforzada en los centros de trabajo, donde se hace importante el ambiente y el no hacer visibles los problemas que los colegas puedan estar teniendo en su quehacer educativo.

Normas:

Las normas son los argumentos y/o explicaciones que cada sujeto particular ofrece para justificar la elección de un valor.

En el análisis de estos dos dilemas hipotéticos se recuperaron las normas que Lawrence Kohlberg empleaba para evaluar sus dilemas. Y en base a ellos se buscó analizar a cuál de ellos hacía referencia la argumentación de los docentes en cada uno de los conflictos presentados. A continuación se presenta la gráfica y el esquema que muestran los argumentos empleados por los educadores para dar sostén a la decisión adoptada.

Tabla n°. 80. Normas reconocidas en el dilema hipotético uno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vida: preservación/cantidad	76	28.8	28.8	28.8
	Propiedad/Capacidad	1	.4	.4	29.2
	Verdad	22	8.3	8.3	37.5
	Afiliación	19	7.2	7.2	44.7
	Autoridad	8	3.0	3.0	47.7
	Ley	45	17.0	17.0	64.8
	Contrato	2	.8	.8	65.5
	Derechos civiles	14	5.3	5.3	70.8
	Conciencia (moralidad)	59	22.3	22.3	93.2
	Castigo	18	6.8	6.8	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

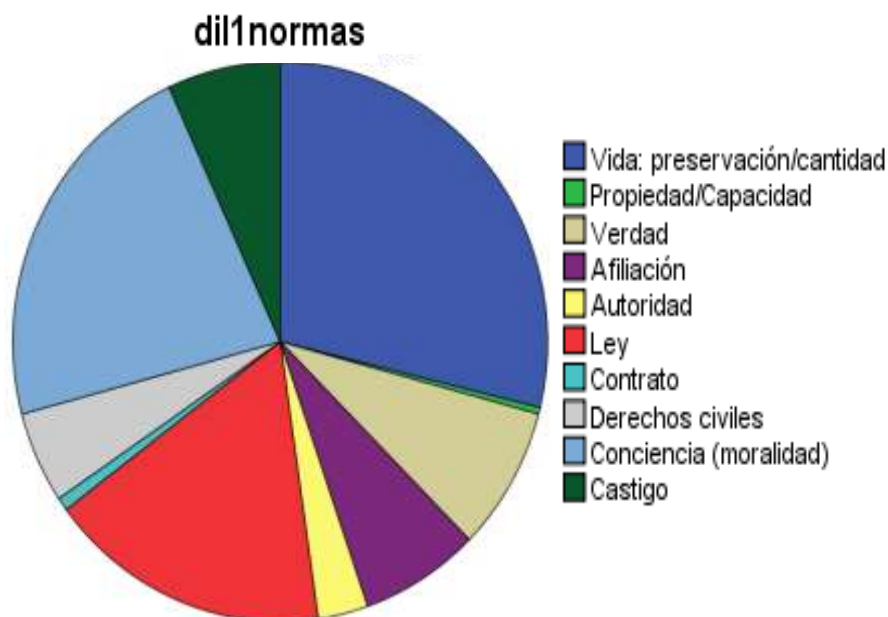


Ilustración n° 8. Normas reconocidas en el dilema hipotético uno.

Es posible observar que los educadores emplearon tres tipos principales de argumentos para tomar una decisión respecto a lo que tendría que hacer la maestra Ana en este caso. Estas explicaciones son:

- La preservación de la vida (cantidad y/o calidad) con un 28.8% (76 menciones).
- En segundo término se basaron en la importancia de la conciencia y la moralidad (22.3%).
- Y en tercer lugar la prohibición de la ley para conductas como las de Mario (con un 17.0%).

En cuanto a la primera explicación elegida por los profesores, -la preservación de la vida- ésta se encontraban en dos sentidos. El primero y mayoritariamente empleado fue el que buscaba preservar la vida de sus estudiantes, coadyuvar en una calidad de vida y evitarles daños. Ejemplo de este argumento es el siguiente:

Tabla n°. 81. Ejemplo de argumento centrado en la norma de la preservación de la vida y bienestar de los alumnos

“lo debe denunciar... No debemos olvidar que es un crimen que no debe ser cubierto por atentar contra la integridad física y moral del individuo, en este caso no fue un hecho aislado sino repetido” (docente 8)

Sin embargo, también fue empleado este argumento de la preservación de la calidad de vida por aquéllos que dudaban entre el denunciar las conductas inadecuadas o no. Se presenta una muestra al respecto:

Tabla nº. 82. Ejemplo de argumento centrado en la norma de la preservación de la vida y bienestar de los alumnos

“En los tiempos actuales vale más la seguridad propia. Para evitarme problemas callaría”.
(docente nº 13).

Este argumento de buscar el bienestar de las alumnas reitera la norma ética interpersonal de muchos docentes donde consideran fundamental el evitar daños a sus discentes. Y éste se convierte en una razón importante para actuar.

El segundo argumento más empleado por los profesores es el de la conciencia. Muchos de los maestros consideraron que ésta debía ser la guía de acción en su relación con los demás. Señalaron que era importante actuar de acuerdo a ella para sentir la satisfacción de obrar en base a lo que consideraban correcto. Y evitar sentir culpa cuando no sea así. Ejemplos de este argumento son los siguientes:

Tabla nº 83: Ejemplo de argumentación basado en la conciencia.

“... Y evitaría ser cómplice de un delito que tiene solución. Y no tendría el remordimiento de no ayudar al prójimo” (docente nº 5)

Tabla nº 84: Ejemplo de argumentación basado en la conciencia.

“...Denunciar para que le quede a Ana la conciencia tranquila sobre la salud mental y física de las alumnas...” (docente nº 53)

Este argumento muestra a sujetos con tendencia autónoma (cuando el individuo tiene sus principios que rigen su actuar y no sigue las normas impuestas desde el exterior con carácter obligatorio). Sin embargo, sería importante considerar si esas normas de quienes respondieron con este argumento son ya propias o solamente son reglas introyectadas por la persona, donde aún teme a los castigos externos que le pudieran traer el no obedecerlas.

El tercer argumento mayormente esgrimido es el que plantea que es un delito el que está cometiendo Mario y por ello debe ser denunciado. Esta explicación denota cómo los profesores se saben miembros de una sociedad e involucrados en el cumplimiento de las leyes que mantienen la estabilidad de la comunidad. Este argumento es propio del estadio convencional, donde existen normas compartidas por los integrantes de un grupo.

Por otra parte, se dieron otro tipo de explicaciones que, -aunque no fueron los usados

con más frecuencia-, sí son interesantes de revisar.

Uno de ellos fue el de los profesores que sustentaron su decisión en la Verdad. Es decir, recuperan la veracidad (la cual también es una norma ética interpersonal, que se refiere a “cuando se entabla la relación profesional-beneficiario y se establece un acuerdo implícito de que la comunicación se basará en la verdad” (Hirsch, 2001, p.8). La veracidad para estos profesores va más allá de la transmisión de información correcta a sus alumnos, sino que se convierte en una norma de actuación que le permite una relación donde no se miente y se perjudica al Otro. Un ejemplo de esta argumentación es el siguiente:

Tabla n° 85: Ejemplo de argumentación centrada en la veracidad

“... la maestra Ana es sólo parte de una averiguación; el decir la verdad: es un valor...” (docente n° 52).

Un argumento más a analizar es el del castigo. Éste forma parte de una moral preconventional donde vincula una acción con una sanción necesariamente van unidas. Es también parte de sujetos que se encuentran en una posición donde buscan sobrevivir de la mejor manera. Y además, da cuenta de una norma autoprotectora, donde las personas buscan fijar ciertas reglas que le eviten problemas y le proporcionen cierto bienestar.

Muestra de este argumento es el siguiente:

Tabla n° 86: Ejemplo de argumentación centrada en las normas autoprotectoras y en el miedo a las represalias

“las consecuencias de esta decisión/situación puede afectar directamente a la maestra Ana, puesto que sin deber o temer algún problema, ésta no puede ser respaldada por los compañeros del plantel, e incluso podría involucrarse en un rumor con el profesor Mario. Afectando directamente a ella, el supervisor seguramente ignoraría el problema del profesor Mario por cuestiones de género” (docente n° 161).

Otro argumento más fue el que se refiere al contrato. Este hace referencia al acuerdo existente entre las diversas partes de una relación respecto a la conducta a seguir en ciertos casos. Y en este caso concreto, se ubica en las obligaciones que los profesores sienten con su institución al formar parte de su plantilla de personal. Una maestra que se basó en este argumento señaló lo siguiente:

Tabla n° 87: Ejemplo de argumentación centrada en las obligaciones que delega un contrato

“Como trabajadora tiene la obligación de reportar alguna anomalía que vea en cuestión con sus compañeros de trabajo; además como ciudadana o persona” (docente n° 132).

Elementos

Éste es el último paso previo a la asignación de los distintos niveles de razonamiento moral. Los elementos son las motivaciones éticas para la justificación de las respuestas del sujeto. Es por ello que los elementos proporcionan información importante sobre la estructura de razonamiento de los docentes.

El análisis de los elementos se realizó, nuevamente, en base a los propuestos por Kohlberg. Éste los divide en dos tipos: los modales y los de valor. Los modales hacen referencia a cinco aspectos: el obedecer, culpar, retribuir, tener derecho y tener obligación. Los elementos de valor se dividen en cuatro grupos: las consecuencias egoístas, las consecuencias utilitaristas, las consecuencias ideales o que ayudan a la armonía y la justicia.

En base a las explicaciones proporcionadas por los educadores, se buscó ubicar a qué elementos hacían referencia en sus argumentaciones. Los resultados se hacen evidentes en la siguiente gráfica:

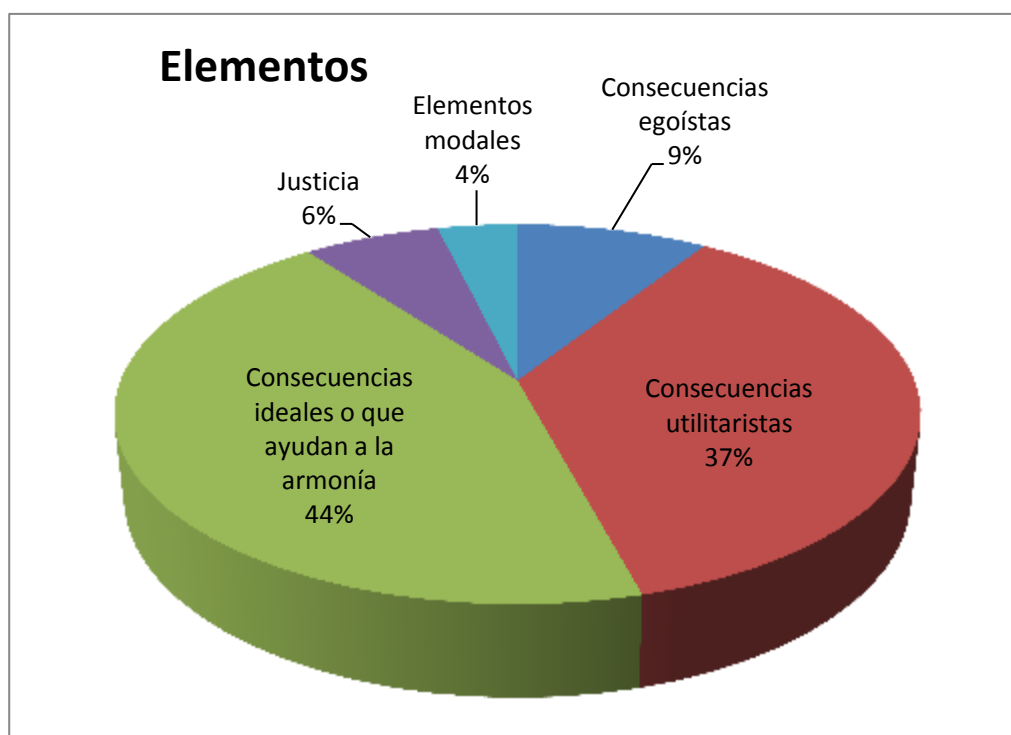


Ilustración n°. 9. Elementos privilegiados en el dilema hipotético número uno.

Se observa que las respuestas se ubicaron mayormente en los elementos de valor que en los modales. De estos últimos se obtuvo un 3.8% e hicieron referencia a “culpar” y a “tener obligación”. Pero es en los de valor en los que se puede profundizar su análisis.

Se ubicaron un 9.1% de respuestas en las consecuencias egoístas, mientras que las utilitaristas se encontraron en un 36.7%. Las consecuencias ideales o que ayudan a la

armonía fueron el 43.9% y lo referente a la justicia se encontró en un 6.5%.

Estos datos son importantes, debido a que cada elemento hace referencia a distintas formas de razonar y a niveles y estadios de razonamiento moral.

Por ejemplo, el elemento de valor de las consecuencias egoístas (que integra el argumento de la buena o mala reputación y la búsqueda de recompensa o evitación del castigo). En él el sujeto está centrado en sus propios intereses y son ellos los que prioriza. Por lo tanto, se ubica en una perspectiva social individualista y concreta, que le lleva a interpretar de forma relativista el deber moral.

Lo que se refiere a las consecuencias utilitaristas (que comprenden las buenas o malas consecuencias individuales y las buenas o malas consecuencias de grupo). En él, se privilegia el cumplimiento de normas de grupo que tienen el carácter obligatorio y se plantea una posición estereotipada de la relación adecuada con los demás.

Las consecuencias ideales o que ayudan a la armonía (de las cuales los maestros hacen referencia únicamente a 3 de las 4: proteger el auto-respeto, ayudar a la armonía o ideal social y ayudar a la autonomía y dignidad humana). En ella la persona se ubica en la perspectiva de un miembro de la sociedad con normas que se aplican imparcialmente a todos sus integrantes. También el individuo se preocupa por mantener la coherencia e imparcialidad de acuerdo a su propia conciencia y mantener el respeto a sí mismo. Y entiende la existencia de derechos para todas las personas, aunado a obligaciones que hacen posible respetar la dignidad humana y vivir en sociedad.

Y lo referente a la justicia, (donde se encontraron 2 tipos de en los educadores de las 4 posibles: mantenimiento de la equidad y justicia de procedimiento y el mantenimiento del contrato social o el acuerdo libre). Entre las características de este tipo de razonamiento se observa el reconocimiento de los derechos humanos universales y su defensa como una obligación también universal. Además, reconoce la existencia de un contrato libremente asumido por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.

Es por ello que el poder ubicar los elementos presentes en el razonamiento proporciona un acercamiento al nivel y estadio donde se encuentran los distintos maestros a los que se les cuestionó a través de los dilemas.

Debido a ello, a continuación se presenta una tabla con las frecuencias de respuesta en base a los distintos tipos de elementos:

Tabla n° 88. Frecuencias de los elementos que son reconocidos en el dilema hipotético uno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Culpar	1	.4	.4	.4
	Tener obligación	9	3.4	3.4	3.8
	Buena reputación (mala reputación)	3	1.1	1.1	4.9

Tabla n° 88. Frecuencias de los elementos que son reconocidos en el dilema hipotético uno

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Búsqueda de recompensa (evitar el castigo)	21	8.0	8.0	12.9
Buenas consecuencias individuales (malas...)	28	10.6	10.6	23.5
Buenas consecuencias de grupo (malas...)	69	26.1	26.1	49.6
Proteger el auto-respeto	46	17.4	17.4	67.0
Ayudar a la armonía o ideal social	27	10.2	10.2	77.3
Ayudar a la autonomía y dignidad humana	43	16.3	16.3	93.6
Mantenimiento de la equidad y justicia de procedimiento	11	4.2	4.2	97.7
Mantenimiento del contrato social o el acuerdo libre	6	2.3	2.3	100.0
Total	264	100.0	100.0	

Es posible observar que los tres elementos mayormente empleados por los profesores son las buenas (o malas) consecuencias de grupo (26.1%), el proteger el auto-respeto (17.4) y el ayudar a la autonomía y dignidad humana (16.3%).

El priorizar las buenas o malas consecuencias de grupo forma parte de las consecuencias utilitaristas y pertenecen a una moral convencional simple. Estos maestros argumentaron la necesidad de priorizar lo que causara menos problemas y fuera mejor para los integrantes de la institución.

El proteger el auto-respeto es un elemento que pertenece a las consecuencias ideales o que ayudan a la armonía. Estos profesores reconocieron la importancia de actuar de acuerdo a su conciencia y no traicionar los valores en los cuales han creído. Da a los maestros una condición de congruencia entre su pensar y su actuar.

Y también el ayudar a la autonomía y dignidad humana forma parte de las consecuencias ideales o que ayudan a la armonía. En ella los profesores se comprometen como sujetos que pueden favorecer el crecimiento y desarrollo de sus estudiantes. Se entienden como formadores de personas con derechos, con libertad y dignidad.

Por otra parte, es importante reconocer si algún factor influyó en las respuestas

obtenidas en lo que respecta a los elementos. Muestra de ello es el ANOVA, donde se hace uso del valor p, el cual es considerando la probabilidad condicional de que exista una relación fuerte. Normalmente un valor menor que 0,05 se considera significativo. Se observa una p de 0,028 en relación con la edad, lo que indica una correlación entre ambos aspectos.

Tabla no. 89. ANOVA de los elementos del dilema hipotético uno.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
sexo	Inter-grupos	4.089	10	.409	1.647	.094
	Intra-grupos	62.816	253	.248		
	Total	66.905	263			
estudios	Inter-grupos	6.014	10	.601	.762	.666
	Intra-grupos	199.801	253	.790		
	Total	205.814	263			
especialidad	Inter-grupos	59.290	10	5.929	.868	.563
	Intra-grupos	1727.403	253	6.828		
	Total	1786.693	263			
años servicio	Inter-grupos	35.192	10	3.519	1.239	.267
	Intra-grupos	718.793	253	2.841		
	Total	753.985	263			
edad	Inter-grupos	33.894	10	3.389	2.067	.028
	Intra-grupos	414.879	253	1.640		
	Total	448.773	263			

Es posible observar la relación existente entre la edad de los sujetos los elementos empleados. Realizando un análisis de contingencia, se percibe cómo en los razonamientos más sencillos no se hacen presentes las edades más avanzadas, sino que empiezan a aparecer posteriormente. Pero también demuestra que la edad no es garantía de logro de niveles de razonamiento convencionales o posconvencionales. Es necesario revisar otros aspectos que se puedan presentar en el proceso

Estadios de Razonamiento Moral

En este apartado se analiza el estadio de razonamiento en el que, -de acuerdo a los aspectos previamente revisados- se ubican los profesores. La tabla a continuación presenta la cantidad de docentes que se encontraron en los distintos estadios de acuerdo a su respuesta del dilema 1.

En este apartado se analiza el estadio de razonamiento en el que, -de acuerdo a los aspectos previamente revisados- se ubican los profesores. La tabla a continuación

presenta la cantidad de docentes que se encontraron en los distintos estadios de acuerdo a su respuesta del dilema 1.

Tabla no. 90. Estadios de razonamiento moral en el que se ubicaron los docentes en el dilema hipotético uno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
no da elementos	1	.4	.4	.4
estadio 1	12	4.5	4.5	4.9
estadio 2	6	2.3	2.3	7.2
Válidos estadio 3	139	52.7	52.7	59.8
estadio 4	100	37.9	37.9	97.7
estadio 5	6	2.3	2.3	100.0
Total	264	100.0	100.0	

A continuación se presenta una gráfica que muestra los porcentajes en los que se ubican los docentes en su razonamiento moral.

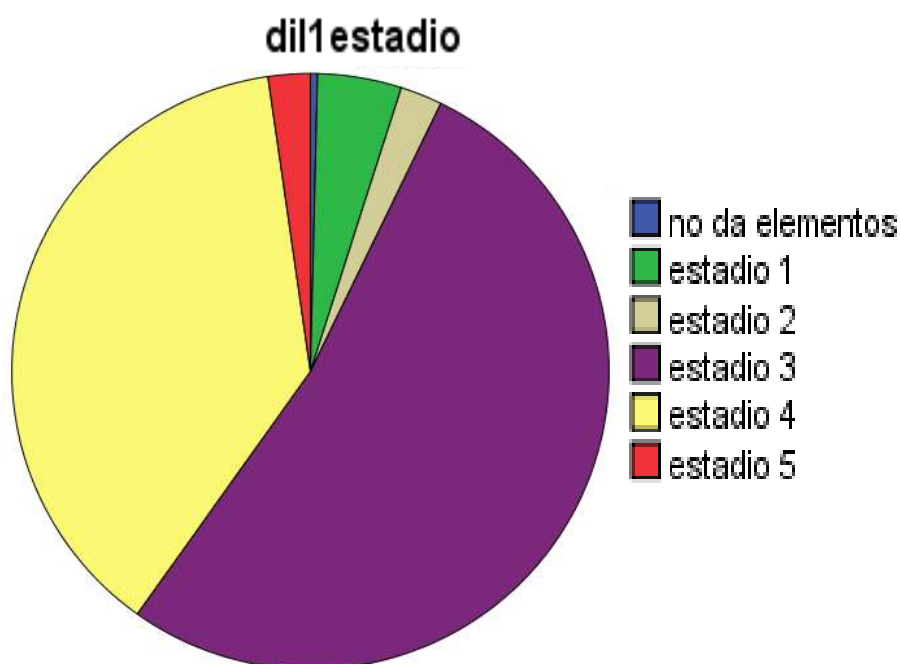


Ilustración nº. 10. Estadios de razonamiento moral en donde se ubican los profesores en el dilema hipotético uno.

En primer término, se encuentra que en un caso no proporciona una respuesta lo suficientemente explícita para poder decidir a qué estadio de razonamiento se refiere. Posteriormente se muestran los porcentajes recabados para cada estadio. Se puede descubrir que en el nivel preconvenacional (propio de los estadios 1 y 2) se presentó un 6.8% de respuestas del total. En el nivel convencional (pertenecientes a los estadios 3 y

4) se encontraron la mayoría de las argumentaciones, con un 90.6% del total. Y finalmente, en el nivel posconvencional (del estadio 5) únicamente un 2.3% formó parte de él.

Estos resultados parecen sugerir lo siguiente:

- La gran mayoría de los educadores que conforman este estudio de caso (el 90% en este dilema) consideran que el bien está en la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o los pequeños grupos. El conformarse y mantener las reglas y papeles significa más que simplemente obedecerlos, implica una motivación interna relacionada con ellos. Es un razonamiento preconvencional.
- Una pequeña cantidad (6.8%) entiende la obediencia literal de reglas tras las cuales está la presión o castigos. En otras ocasiones, el bien se define en función de los propios intereses del yo. Se ubican en una posición individualista. Es un razonamiento convencional.
- La minoría (2.3%) de los docentes tienen la perspectiva social de un individuo que va más allá de la sociedad, reconociendo los derechos humanos universales y construyendo principios superiores a la comunidad. Es un razonamiento posconvencional.

Especificando más, -de acuerdo a los estadios- se puede resaltar que las respuestas dadas por las maestras y maestros al dilema de Ana se ubican en los siguientes estadios y con estas características:

- 12 profesores (un 4.5%) responden en un estadio 1. Este es el más primitivo de todos. Éste se caracteriza por un absolutismo en la aplicación de sus juicios, una marcada orientación al castigo, la incapacidad para diferenciar puntos de vista socio-morales y la unilateralidad e incapacidad de coordinaciones recíprocas. Los docentes que se ubicaron en este estadio respondieron sin dar mayores argumentaciones, señalando lo que estaba mal y que le correspondía su castigo.
- 6 profesores (el 2.6%) plantearon respuestas que corresponden al estadio 2. En él, se asume una reciprocidad simple, con una orientación hedonista-instrumental que busca la satisfacción de necesidades y deseos, reduciendo al mínimo las consecuencias negativas para sí mismo.
- 139 docentes (52.7%) emplearon argumentaciones propias de un estadio 3. Este, ya convencional, es el que es capaz de integrar perspectivas individuales en normas sociales compartidas. Además considera importante cumplir con las

expectativas de los demás y sigue la Regla de Oro, que dice “Haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieses en su lugar”.

- 100 profesores (37.9%) dieron solución al dilema uno en base a respuestas del estadio 4. En éste ya existe la perspectiva de un miembro de la sociedad, entendiendo a esta como un todo. Busca ser congruente e imparcial y concibe la justicia como la consideración de los deberes en relación a los derechos recíprocos.
- 6 educadores (2.3%) proporcionaron argumentos del estadio 5. Éste, el más alto, es el que adopta una perspectiva autónoma que va más allá de la sociedad, donde el reconocimiento de los derechos universales hace que el sujeto tenga preocupaciones especiales por la protección de los derechos de las minorías y por el bienestar social.

Argumentos

Para finalizar el análisis del primer dilema, se presentan ejemplos de las principales argumentaciones que emplearon los docentes y que pueden ser considerados característicos de los distintos estadios.

Dentro del estadio 1 “Moralidad heterónoma” se encontraron profesores cuyas respuestas pueden ser características de los determinados tipos de argumentos que emplean este nivel. Así, por ejemplo, del argumento que se refiere a la evitación del castigo, el docente número 152 presenta una respuesta típica al respecto.

Tabla nº 91: Ejemplo de argumento centrado en la evitación del castigo del Estadio 1

Estadio 1. Argumento: Evitación del castigo.
“Callar porque es mujer y Mario por ser hombre podría tomar represalias y perjudicarla”.(docente nº 152).

Otro de los argumentos propios de este estadio es el de orientación individualista y hedonista. A continuación se presenta un ejemplo de la misma.

Tabla nº 92. Ejemplo de argumento centrado en la orientación individualista y hedonista del estadio 1

Estadio 1. Argumento: *Orientación Individualista y hedonista*.
“La situación amerita que sean otros quienes denuncien a Mario y no ella porque sus problemas con Mario se agravarían” (docente nº 169)

Ya dentro del estadio 2 “Moralidad individualista- instrumental” se puede presentar el argumento de igualdad de intercambios concretos. Una muestra son las siguientes explicaciones:

Tabla nº. 93. Ejemplo de argumento centrado en la igualdad de intercambios concretos del estadio dos

Estadio 2. Argumento: *Igualdad de intercambios concretos*
“Cumplir con un deber moral y ético, cubrir a Mario y justificar su conducta” (docente 183)
“Debe denunciar a Mario, igualmente si ella fuera la que estuviera en un caso igual, a Mario se le sugeriría que denunciara a Ana” (docente nº 155).

También dentro del estadio 2 se encuentra el argumento basado en la satisfacción de intereses y necesidades. Una de las maestras proporciona un caso para éste:

Tabla nº 94: Ejemplo de argumento centrado en la satisfacción de interés y necesidades del estadio 2.

Estadio 2. Argumento: *Basado en la satisfacción de intereses y necesidades*.
“Depende de quién protege a Mario, porque si hay alguien en la institución que lo cubre Ana puede salir perjudicada...” (docente nº 177).

Ya en el estadio 3 “moralidad de la normativa interpersonal” –que fue en el que más respuestas hubo por parte de los profesores en el dilema 1-, se encuentran diversos argumentos.

El primero de ellos, el que plantea la orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales: búsqueda de aprobación. Se pone a consideración algunas respuestas propias de este tipo de argumentación:

Tabla nº 95. Ejemplo de argumento centrado en la orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales y la búsqueda de aprobación del estado 3.

Estadio 3. Argumento: *Orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales: búsqueda de aprobación*
“Debe hablar con la verdad, pues el que está cometiendo una falta es Mario y no ella, sin embargo debe considerarlo con todos sus compañeros para no generar posibles conflictos” (docente nº. 38).
“Creo que debe considerar denunciar y no hacer un problema más grande. Reflexionar con los compañeros de trabajo”. (docente nº 161)

Otro argumento del estadio 3 es el de la regla de oro, la cual plantea el “hacer a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieras en su lugar”. Muestra de este argumento propuesto por los educadores es la que a continuación se detalla:

Tabla nº 96: Ejemplo de argumento centrado en la regla de oro del estadio 3.

Estadio 3. Argumento: *Regla de oro*
“Ana tiene la obligación de denunciar a su compañero aunque supongamos que se llevara bien debido a que una de esas estudiantes que el maestro Mario acosa sexualmente podría ser su hija” (docente nº. 41).

También dentro de este estadio está la argumentación denominada respeto a las normas y el cuidado de los miembros de la sociedad. Un docente que se basó en este tipo de pensamiento para justificar su decisión es el presente:

Tabla nº 97: Ejemplo de argumento centrado en el respeto a las normas y el cuidado de los miembros de la sociedad del estadio 3.

Estadio 3. Argumento: *Respeto a las normas y el cuidado de los miembros de la sociedad*.
“Lo debe denunciar porque es la manera en que Mario verá que todo tiene reglas en la sociedad” (docente no. 238)
“Debe Ana denunciar a Mario, porque está dentro de una institución donde su deber es el cuidado de las alumnas; además tiene que hacer lo que la ley diga.” (docente nº. 240).

Otro tipo de razonamiento del estadio 3 es el denominado Mantenimiento de las relaciones sociales. Una profesora de la licenciatura mixta y otra de posgrado plantearon respuestas sustentadas en esta argumentación:

Tabla nº. 98: Ejemplo de argumento centrado en el mantenimiento de las relaciones sociales del estadio 3.

Estadio 3. Argumento: *Mantenimiento de las relaciones sociales*
“Debe dar la información que tiene sin tintes amarillistas y de manera anónima para afectar lo menos posible las relaciones laborales con los demás compañeros, y con la comunidad escolar “. (docente nº. 77)
“Si, lo debe denunciar, ya que las estudiantes van a aprender cosas nuevos para forjar sus estudios y ser mejor ciudadana” (docente nº. 138)

El segundo estadio dentro de la moral convencional es el 4, también conocido como “moralidad del sistema social”. En él se recuperaron 5 tipos diferentes de argumentaciones que hacían referencia a éste. Se inicia con el primero de ellos, llamado sujetos obligados a actuar por el bienestar y la armonía del grupo social.

Tabla nº. 99: Ejemplos de argumento referido a los sujetos obligados a actuar por el bienestar y la armonía del grupo social del estadio 4.

Estadio 4. Argumento: *sujetos obligados a actuar por el bienestar y la armonía del grupo social*
“Independientemente de la buena o mala relación que tengan los docentes de esa institución, Ana debe denunciar a Mario porque en la educación es formar y transformar sujetos para la vida en sociedad” (docente no. 144)
“Debe denunciarlo, porque la educación implica no sólo los conocimientos que se impartan a los alumnos, sino además el respeto y un ambiente sano que influya a una mayor construcción de aprendizajes, entorpeciendo esta conducta inapropiada muchas cosas en la educación de las alumnas” (docente nº. 134)

El segundo argumento de este estadio es el de la comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros. Un alumno de la licenciatura de la modalidad escolarizada planteó la siguiente respuesta:

Tabla n°. 100: Ejemplo de argumento centrado en la comunidad como un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros del estadio 4.

Estadio 4. Argumento: *La comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros.*

“Obviamente debe denunciar a Mario porque por encima del conflicto que pueda tener con él están sus alumnas, que son seres humanos que merecen respeto ante cualquier persona y situación, si calla esta situación pasará algo más grave...” (docente n°. 253)

El tercer argumento es el designado como recupera las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo.

Tabla n°. 101: Ejemplo de argumento centrado en recuperar las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo del estadio 4.

Estadio 4. Argumento: *Recupera las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo.*

“Siempre que existe un conflicto, todas las personas involucradas sufren de consecuencias. En este caso primeramente la persona que está cometiendo la problemática en la institución (Mario) podría ser destituido de su cargo; las alumnas podrían sentirse mejor en la escuela sin la persona de ese profesor, pero tendrán que recibir tal vez una ayuda psicológica. Dentro de la institución la resolución a este problema le traería mayor confianza a la comunidad, ya que la sociedad sabría que se le abordó y se le dio fin a una problemática” (docente n°. 148).

El cuarto es conocido como la preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo. Se agrega un ejemplo al respecto de esta explicación:

Tabla n°. 102: Ejemplos de argumentos centrados en la preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo del estadio 4

Estadio 4. Argumento: *Preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo.*

“El punto de conflicto, para mí, es la condición de honestidad de la maestra Ana, y surge para sí misma, nada tiene que ver con Mario, o con denunciar ante padres y autoridades. Ana debe ser honesta consigo mismo y decir lo que sabe” (docente no. 178)

“Debe denunciar los hechos y a la(s) persona(s) implicadas. Su conocimiento del hecho, le acarea un deber moral, profesional, humano y social, lo que la obliga a denunciar el acontecimiento a la brevedad posible” (docente n°. 129).

El último argumento de este estadio es denominado como consideración de los deberes junto con los derecho recíprocos. Fue uno de los profesores de la institución el que proporcionó, con sus respuestas, un ejemplo de este tipo:

Tabla n°. 103: Ejemplo de argumento centrado en la consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos. Estadio 5.

Estadio 4. Argumento: *Consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos.*
 “Ana tiene que cumplir cabalmente lo que es ser maestro. Debe cumplir con los derechos y obligaciones de las instituciones escolares. Además, debe de denunciar las irregularidades de todo tipo. Y denunciar, ante quien corresponda el abuso sexual, porque también Ana puede ser denunciada por omisión” (docente n°. 187)

El estadio final considerado en este análisis de razonamientos de los docentes fue el quinto planteado por Lawrence Kohlberg: “moralidad de los derechos

El estadio final considerado en este análisis de razonamientos de los docentes fue el quinto planteado por Lawrence Kohlberg: “moralidad de los derechos humanos y del bienestar social”. Y el único argumento propio de este estadio es el del reconocimiento de los derechos humanos universales. Este estadio, del nivel convencional, es el más difícil de alcanzar y de observar en los sujetos. Un alumno de la licenciatura mixta, con 17 años de servicio docente, propuso el siguiente razonamiento que se consideró propio de este estadio.

Tabla n°. 104: Ejemplo del argumento centrado en el reconocimiento de los derechos humanos universales del estadio 5.

Estadio 5. Argumento: *Reconocimiento de los derechos humanos universales.*
 “Ana lo debe denunciar a Mario porque va en contra de principios éticos del maestro y de los valores humanos. Además, atenta en contra de los Derechos Humanos de los alumnos, como el respeto y la dignidad. Y también porque esa conducta va en contra de las finalidades de la educación” (docente n°. 60).

Porcentajes y anova de los tipos de argumentos propuestos por los maestros:

Una vez realizado este análisis cualitativo del tipo de argumentos planteados, se presenta la tabla que recupera los porcentajes que cada uno ellos se encontraron en este primer dilema.

Tabla n°. 105. Porcentajes de los argumentos del dilema hipotético uno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No da elementos	1	.4	.4	.4
	evitación del castigo	4	1.5	1.5	1.9
	asociación transgresión-castigo sin considerar más aspectos	7	2.7	2.7	4.5
	igualdad de intercambios	3	1.1	1.1	5.7

Tabla n°. 105. Porcentajes de los argumentos del dilema hipotético uno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
concretos				
basado en la satisfacción de necesidades e intereses	1	.4	.4	6.1
orientación individualista y hedonista	3	1.1	1.1	7.2
orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales: búsqueda de aprobación	19	7.2	7.2	14.4
regla de oro	9	3.4	3.4	17.8
respeto a las normas y el cuidado de los miembros de la sociedad	94	35.6	35.6	53.4
mantenimiento de las relaciones sociales	19	7.2	7.2	60.6
sujetos obligados a actuar por el bienestar y armonía del grupo social	41	15.5	15.5	76.1
la comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros	2	.8	.8	76.9
recupera las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo	6	2.3	2.3	79.2
preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo	44	16.7	16.7	95.8
consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos	5	1.9	1.9	97.7
reconocimiento de los derechos humanos universales	6	2.3	2.3	100.0
Total	264	100.0	100.0	

Esta tabla permite observar cómo el argumento más empleado por los docentes es el del estadio 3 llamado “respeto a las normas y el cuidado de los miembros de la sociedad” con un 35.6%. Esto lo hicieron patente cuando señalaban que la principal razón para el actuar de Ana tendría que ser el preocuparse por el bienestar de sus alumnas y el respetar las normas existentes en la institución.

En segundo término se encuentra el argumento del estadio 4 “preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo (16.7%)”. Este concuerda con la norma de “conciencia” y el elemento de “proteger el auto-respeto”. Los maestros que se orientaron a esta opción se ubicaron como agentes morales que deben ser congruentes entre su decir y hacer. También el ser respetuosos de lo que han sido sus valores para conducir su vida y su quehacer educativo.

Y en tercer término se encuentra el argumento “sujetos obligados a actuar por el bienestar y armonía del grupo social”, también del estadio 4 (15.5%). En él, las educadoras y los educadores reconocían la pertenencia a la sociedad y su responsabilidad como formadores de las nuevas generaciones, que posteriormente tendrán una participación activa en la misma.

Por otra parte, es importante reconocer si existe algún factor que influyó en el tipo de argumentos esgrimidos por los profesores. Se presenta el anova para hacer el análisis correspondiente.

Tabla no. 106. ANOVA de los argumentos planteados en el dilema hipotético uno.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	Inter-grupos	28.032	5	5.606	3.438	.005
	Intra-grupos	420.741	258	1.631		
	Total	448.773	263			
Sexo	Inter-grupos	1.483	5	.297	1.169	.325
	Intra-grupos	65.423	258	.254		
	Total	66.905	263			
Estudios	Inter-grupos	9.463	5	1.893	2.487	.032
	Intra-grupos	196.352	258	.761		
	Total	205.814	263			
Especialidad	Inter-grupos	23.364	5	4.673	.684	.636
	Intra-grupos	1763.330	258	6.835		
	Total	1786.693	263			
Años servicio	Inter-grupos	27.952	5	5.590	1.987	.081
	Intra-grupos	726.033	258	2.814		
	Total	753.985	263			

Se perciben dos datos relevantes de la tabla anterior. El primero hacer referencia al valor de p en el factor de los estudios, el cual es de .032. Y el segundo es el valor de p en el factor de la edad, el que asciende a .005. Esto denota una influencia entre ambos

elementos con los tipos de argumentos recuperados de los docentes.

Por parte de los estudios, los alumnos de posgrado y los de la modalidad mixta proporcionaron razonamientos que eran –en algunos casos- superiores a los de la modalidad escolarizada.

Pero el factor más determinante se constituye en la edad. Fueron los más jóvenes los que se empezaron a ubicar en los argumentos más sencillos, mientras que los que iban avanzando en años tendían a presentar argumentos más elaborados que sus compañeros.

Algunas reflexiones finales sobre el dilema 1.

- Se comprobó que existe una correlación entre los diferentes aspectos que se evaluaron en el dilema. Un ejemplo es que los docentes que se ubicaron en los estadios más bajos de razonamiento, no fueron capaces de reconocer a todos los sujetos que estaban involucrados en el conflicto. Generalmente sólo se centraron en Ana y Mario, y no consideraron a las alumnas. Esto puede ser una muestra de una perspectiva egocéntrica, donde se dificulta ver al Otro y sólo se ubican en sí mismos. Otro ejemplo de la correlación entre los aspectos evaluados en el dilema es en las personas que tuvieron argumentaciones elevadas. Una característica en varios de ellos es que reconocen, entre los sujetos involucrados en el conflicto, a la sociedad. Así, posteriormente en sus argumentaciones hablan de la pertenencia a un grupo social y de las obligaciones y derechos en ella.
- El punto anterior también corrobora la hipótesis piagetiana sobre la relación entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral, donde se postula que aquél es una condición necesaria, aunque no suficiente, para éste. Así, en los sujetos en los que hubo puntuaciones altas en aspectos (como las obligaciones, los elementos parte del conflicto, los sujetos, las consecuencias), tendían a presentar razonamientos morales convencionales, pero no siempre. Es decir, que quienes tenían características propias del pensamiento formal (como la elaboración de hipótesis, el manejo de variables, el uso avanzado del lenguaje) lo hicieron patente en el análisis de las diferentes partes del dilema y –en algunos casos- llegaron a ubicarse en estadios de desarrollo moral elevado.
- Por otra parte, se observó que la mayoría de los sujetos dieron respuestas del nivel convencional, y de manera más específica, del estadio tres. Esto también se relaciona con el planteamiento que Kohlberg (citado por Díaz-Aguado y Medrano, 1995) de que una gran proporción de la población se queda en el nivel convencional, mientras que un pequeño porcentaje es el que tiene un razonamiento post-convencional.(p. 34).
- En cuanto a la oposición que presenta este dilema entre una norma ética interpersonal (la protección contra daños a los alumnos) y las normas de

conformidad social (el no denunciar a los compañeros de trabajo), los resultados muestran que los educadores optaron por privilegiar a sus estudiantes. Tan fue así, que el argumento más empleado fue el del “respeto a las normas y el cuidado de los miembros de la sociedad”. Aunque es un argumento más cercano al estadio 3, el uso de éste demuestra que los profesores son muy conscientes de su obligación con la protección y el bienestar de los estudiantes. Por tanto, las normas de conformidad social fueron poco elegidas en este dilema hipotético. Se buscará analizar la preferencia por éstas en el dilema real.

DILEMA HIPOTÉTICO DOS

Aspectos y puntos en conflicto:

Este dilema manejó cuatro aspectos y/o puntos en conflicto. Éstos tenían que ver con el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y los regulares para tener una educación; con el interés de la escuela y del maestro de prestar un servicio educativo adecuado; con la propuesta elaborada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para que se integren los alumnos con NEE., y con la posibilidad de aceptar o rechazar a estos estudiantes.

La tabla siguiente muestra los porcentajes que se tuvieron en la mención de los aspectos en conflicto. Cabe señalar que los profesores hicieron más alusión al interés de la escuela y del profesor en prestar un buen servicio. Y también se refirieron a la posibilidad de que se acepte o se rechacen a los alumnos con NEE.

Un elemento más de análisis es que muy pocos profesores señalaron que todos los alumnos –independientemente de su condición- tienen derecho a la educación. Generalmente se centraron en aspectos relacionados con la práctica docente y las escuelas.

Tabla n°. 107. Puntos en conflicto del dilema hipotético dos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	4	1.5	1.5	1.5
	1 aspecto	1	.4	.4	1.9
	2 aspectos	103	39.0	39.0	40.9
	3 aspectos	120	45.5	45.5	86.4
	4 aspectos	36	13.6	13.6	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Se observa que cerca de la mitad de los profesores (45.5%) fue capaz de reconocer tres aspectos, mientras que el 39.2% menciona dos aspectos y solamente el 13.6% pudo dar

razón de los cuatro puntos en conflicto planteados para este segundo dilema.

Sujetos implicados

Se consideraron 7 sujetos como parte del dilema. Éstos fueron: Juan, los alumnos con NEE, los alumnos regulares, la SEP, la escuela (con profesores, administrativos y directivos), los padres de familia y la sociedad en general.

Igualmente, se les cuestionó a los docentes sobre los sujetos que ellos percibían en este caso. Los porcentajes obtenidos se recuperan en la siguiente tabla:

Tabla no. 108. Sujetos reconocidos en el dilema hipotético dos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no contesta	4	1.5	1.5	1.5
	1 sujeto	6	2.3	2.3	3.8
	2 o 3 sujetos	130	49.2	49.2	53.0
	4 o 5 sujetos	113	42.8	42.8	95.8
	6 o 7 sujetos	11	4.2	4.2	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Cerca de la mitad del grupo (130 profesores con el 49.2%) mencionaron entre dos y tres sujetos. El 42.8% pudieron reconocer entre cuatro y cinco participantes en esta situación. Y únicamente el 4.2% registró la existencia de entre 6 y 7 integrantes del dilema.

Es significativo que el sujeto que más fue reconocido por los docentes fue el que se refiere a “la escuela/los profesores/ directivos” (con 234 menciones). Le siguió el de los “alumnos con NEE” (221 menciones). Ya en menor proporción fue “Juan” (152 veces señalado), la “SEP” (en 119 ocasiones), los alumnos regulares (81 menciones), los padres de familia (con 39) la sociedad en general (21).

Consecuencias

En este aparatado se solicita que los docentes reconozcan los posibles efectos de la decisión de integrar a los alumnos con NEE o el rechazarlos.

Se recuperaron las consecuencias que podrían darse desde los distintos sujetos. Se propusieron algunos como los aprendizajes que tendrían los nuevos alumnos, las vivencias que tendrán los alumnos regulares, la necesidad de capacitarse del personal y el cambio de actitud de la comunidad y la sociedad.

Se dio una puntuación referente a la cantidad de efectos que eran capaces de encontrar. La máxima cantidad fue de cinco puntos, y la menor de cero.

A continuación se presenta la tabla que muestra los porcentajes de respuesta de los educadores:

Tabla no. 109. Consecuencias reconocidas en el dilema hipotético dos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	5	1.9	1.9	1.9
	1 consecuencia	36	13.6	13.6	15.5
	2 consecuencias	91	34.5	34.5	50.0
	3 consecuencias	89	33.7	33.7	83.7
	4 consecuencias	30	11.4	11.4	95.1
	5 ó 6 consecuencias	13	4.9	4.9	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Se puede notar que los docentes ubicaron entre 2 y 3 consecuencias, dando un total de 68.2% entre ambas opciones. El 13.6% únicamente encontraron 1 de ellas. Y sólo un 4.9% pudieron reconocer entre cinco y seis de los efectos existentes en el dilema.

Entre los aspectos que destacan se encuentra que la consecuencia que más descubrieron los profesores es la que se refiere al “tipo de educación” que se recibiría con la integración (con el 70.5%). En él hacen referencia a la oportunidad que tendrían los alumnos con NEE de participar en la escuela, además de que les daría nuevas herramientas para desarrollarse en la vida.

La consecuencia que le siguió en porcentajes de menciones fue la que señala “la mayor carga de trabajo y la situación de los profesores” de la escuela con la integración (con un 67.8%). Así, más de la mitad del grupo encuestado señaló que el docente del grupo tendría que trabajar más, debido a que –junto con la labor de los niños regulares- se sumaría el atender de manera especial al niño nuevo con necesidades educativas especiales.

El 51.5% de los educadores que contestaron el dilema, señalaron como una consecuencia importante “los tipos de aprendizajes y vivencias de los alumnos”. En él se referían a dos aspectos: el primero tenía que ver con el miedo a que los alumnos regulares discriminaran a los nuevos estudiantes. Como el caso del profesor número 236, quien señaló que:

Tabla nº. 110: Ejemplo de respuesta basado en la consecuencia del rechazo

“Para los alumnos nuevos, porque puede haber rechazo de sus compañeros” (docente nº 236).

Y el segundo –en un sentido más humanista- se relacionaba con que los alumnos regulares aprenderían a convivir con la diversidad, a ayudar a quien lo necesite. Y los

estudiantes nuevos podrían socializar más fácilmente con los que lo rodeaban.

En un cuarto lugar, el efecto relacionado con “la conciencia de Juan y la necesidad de capacitarse” se hizo presente (con un 28%). Este representaba a aquellos docentes que decían que Juan debería de hacer lo que él considerara adecuado, lo que él creía mejor. Pero también señalaban que, al aceptar la inclusión educativa, los profesores tendrían que capacitarse para educar, de la mejor manera posible, a los nuevos estudiantes.

Finalmente argumentar que llama la atención que sólo un 8.7% de los maestros hicieron referencia a que, una consecuencia de aceptar la inclusión educativa, era el cambio de actitud en la comunidad y en la sociedad. Este efecto señalaba que, al cambiar la escuela, se podría también hacer cambiar el medio social. Y así, las acciones de la institución educativa tendrían eco en la sociedad. Un ejemplo es el siguiente de un integrante de la ENSM:

Tabla °. 111. Ejemplo de respuesta centrada en plantear la acción de la escuela como factor de cambio en la sociedad.

“Mayor posibilidad de desarrollo social con la inclusión de grupos desfavorecidos” (docente n° 256).
--

Obligaciones

El presente apartado da cuenta de lo que los educadores consideraron que son sus deberes principales en el presente dilema. Éstas versaron desde la atención a todo tipo de estudiantes hasta el cuidar la carrera propia y el hacer las modificaciones pertinentes a la infraestructura de la escuela.

El total de obligaciones que se recuperaron fueron 7. Los datos más importantes recuperados al respecto son los siguientes:

Los maestros consideraron que la principal obligación que tiene Juan en este dilema es el “Cuidar el bienestar de los alumnos y atenderlos”. Nuevamente, la norma ética interpersonal que reconoce el papel del profesor para que los alumnos estén de la mejor manera posible se hizo presente. Este deber se mencionó por el 55% de los profesores que respondieron. Los docentes que se refirieron a este deber consideraron que, -aunque no tengan una capacitación para atender a alumnos con NEE-, tenían que recibir a estos nuevos alumnos y educarlos. Esto como parte de lo que implica el hecho de ser docente.

El segundo deber reconocido fue el que se refiere a “ser honesto y conducirse con integridad” (con el 48%). Esto muestra que, cerca de la mitad de los educadores de la muestra, consideran importante que como profesionista y como persona se respeten los valores en los que se creen, y el ser congruente en su actuar con ellos. Un ejemplo es la respuesta dada por el profesor 232:

Tabla n°. 112. Ejemplo de respuesta que señala la obligación ética de la profesión docente.

“Obligación ética ante su profesión porque no debe negar la educación” (docente n° 232).

En tercer término se encontró que los maestros consideraron, -debido a las circunstancias- la necesidad de “capacitarse para brindar una buena educación” (con un 38.2%). Es decir, que -además de que consideran que deben atender a todo tipo de alumnos que tengan en su aula-, reconocen que para que esa educación sea conveniente, es necesario obtener los conocimientos necesarios para poder atenderlos. Pareciera que esta respuesta va más allá de la buena voluntad e implica el asumir la responsabilidad para realizar su tarea de la mejor manera posible.

Una obligación que llama la atención es el que señala que los maestros tienen que “proteger su carrera y su persona” (con un 23%). En este rubro se dieron una serie de respuestas de diversa índole, que iban desde el rechazar a los alumnos con NEE por implicar más trabajo hasta buscar que se les pague un mejor salario. Aquí algunos ejemplos:

Tabla n°. 113, 114 y 115. Ejemplos de respuestas ubicadas en la obligación de favorecer la persona del profesor.

“Seguridad para tomar decisiones en beneficio de su campo laboral”.
(Docente n° 205).

“No incluir a los alumnos para seguir con el aprovechamiento y el reconocimiento que tiene” (docente n° 206).

“Percibir un salario justo” (docente n° 208).

Otra respuesta significativa respecto a los deberes fue el “favorecer un clima del aula adecuado y/o concientizar a los alumnos regulares”. Este deber tuvo un 18.5% de las menciones. Esto mostró que los docentes incluyeron la formación de valores de respeto y tolerancia, además de la atención a los alumnos con NEE. Pero también se refiere a que buscan que la institución educativa sea un espacio que propicie el crecimiento de sus alumnos:

Tabla n°. 116. Ejemplo de respuesta que reconoce como un deber el buscar que la escuela favorezca el crecimiento de todos los alumnos.

“Convencer a los demás maestros para que atiendan de igual manera a todos los alumnos”
(docente n° 235).

Una obligación más que también resultó interesante fue la que argumentaba

Una obligación más que también resultó interesante fue la que argumentaba que los profesores del dilema tendrían que “obedecer las decisiones de su autoridad y directivos”. Esta recibió un 7.5% de las respuestas. Esta se sustentaba en la idea de que los docentes están subordinados a las autoridades de la escuela, y que tienen que aceptar las determinaciones que vengan de ellos. Pero también parece mostrar que estos maestros pertenecen a los primeros estadios, donde las decisiones de las personas se supeditan a lo que dicen sus superiores y las autoridades, sin cuestionarse lo que ellos creen que es lo mejor en esta situación.

Tabla n°. 117. Ejemplo de respuesta que privilegia como obligación obedecer a las autoridades.

“Tiene la obligación de recibir las indicaciones de sus directivos” (docente n° 177).

Valores:

Este dilema tenía dos opciones que se contraponían. Por una parte, la posibilidad de integración de los alumnos con NEE. Esta partía de las normas éticas interpersonales con el principio de beneficencia. Por otra parte se encuentra el mantenimiento de la situación actual con el trabajo únicamente con alumnos regulares como parte de las normas de conformidad social o como una norma autoprotectora.

Casi tres cuartas partes del grupo de profesores decidieron apoyar la integración de los alumnos con NEE en las aulas regulares (con un 74.2%), mientras que los que prefirieron que no hubiera cambios y sólo se trabajaran los alumnos que se tenían fueron el 23.9%.

Tabla n°. 118. Valores reconocidos en el dilema hipotético 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	5	1.9	1.9	1.9
	Integración	196	74.2	74.2	76.1
	Mantenimiento de la situación actual	63	23.9	23.9	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Normas:

Las normas son los argumentos y/o explicaciones que cada sujeto particular ofrece para justificar la elección de un valor.

Las normas que fueron empleadas en para razonar este dilema fueron la preservación de la vida, la capacidad, la afiliación, la autoridad, la ley, el contrato, los derechos civiles, la conciencia (moralidad) y el castigo.

A continuación se presenta la tabla que muestra los porcentajes en los cuales se recuperaron estas normas para justificar las decisiones tomadas por los profesores:

Tabla no. 119. Normas reconocidas en el dilema hipotético dos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	5	1.9	1.9	1.9
	Vida: preservación, cantidad/calidad	26	9.8	9.8	11.7
	Propiedad/capacidad	101	38.3	38.3	50.0
	Afiliación	2	.8	.8	50.8
	Autoridad	9	3.4	3.4	54.2
	Ley	2	.8	.8	54.9
	Contrato	7	2.7	2.7	57.6
	Derechos civiles	40	15.2	15.2	72.7
	Conciencia (moralidad)	70	26.5	26.5	99.2
	Castigo	2	.8	.8	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Se percibe que la norma más empleada fue la que hace referencia a la capacidad (con un 38.3%). En ella, los docentes señalaban que era necesario, para la atención de los alumnos con NEE el estar preparados. Por ello, muchos de los que no aceptaron la integración emplearon esta norma para justificar el hecho de no trabajar con este tipo de estudiantes.

Por otra parte, la conciencia (moralidad) fue la segunda norma en mayor porcentaje presentada (26.5%). En ella, los profesores decían que es importante aceptar o no a los nuevos alumnos de acuerdo a lo que su conciencia les indique. Por tanto, nuevamente este aspecto de la conciencia vuelve a hacerse presente como una razón para actuar por los educadores.

El 15.2% de los docentes señalaron como argumento principal que justifica su decisión los derechos civiles. Este fue empleado por sujetos del cuarto y quinto estadio que decían que los alumnos –de cualquier tipo- tienen el derecho de recibir educación y que nadie puede negárselos. Así, esta norma sustentó a quienes afirmaban que era posible y necesaria la integración de los alumnos con NEE.

La cuarta norma en importancia de menciones fue la que se refiere a la preservación de la vida: cantidad/ calidad. Esta fue empleada para apoyar la idea de la inclusión. Y se

argumentaba que el que los niños con NEE mejorarían su calidad de vida cuando recibieran la educación que merecían. Así, tendrían mejores condiciones en su existencia –tanto en socialización como en la adquisición de habilidades- cuando formaran parte de las instituciones educativas.

Elementos

Los elementos son las motivaciones éticas para la justificación de las respuestas del sujeto.

Como se comentó en el análisis del primer dilema, se recuperaron los elementos propuestos por Kohlberg para revisar los estadios de razonamiento moral.

La distribución de las respuestas en los elementos fue diferente -al igual que todos los componentes- que en el dilema 1. En este caso, se observa que las motivaciones éticas empleadas por los docentes para argumentar sus respuestas se centraron más en los elementos de justicia.

Así, se tiene que los porcentajes para los elementos son: para los elementos modales son de 3.0%. En cuanto a los elementos de contenido, los egoístas tuvieron un 1.6%, los egoístas el 27.2%; los ideales el 27.0% y finalmente la justicia con un 38.0%

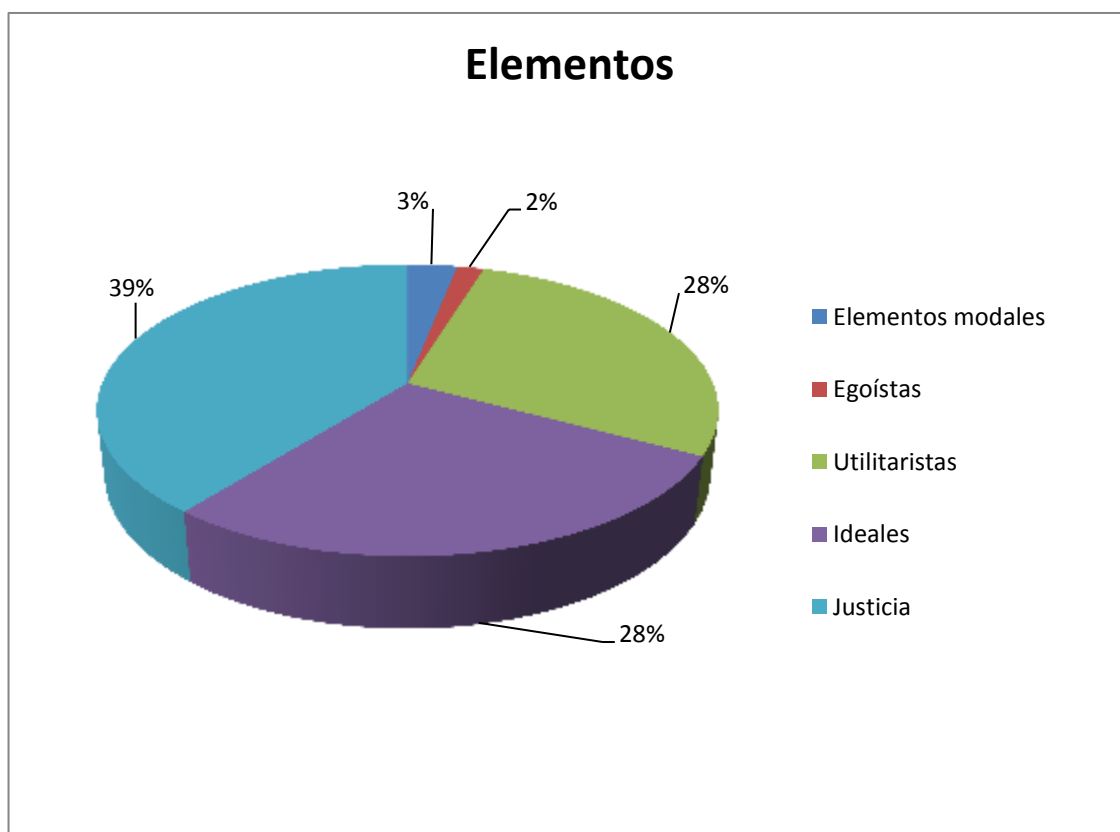


Ilustración n°. 11 Elementos privilegiados en el dilema hipotético número dos

La distribución entre los distintos razonamientos que integran cada elemento se puede apreciar en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla no. 120. Elementos reconocidos en el dilema hipotético dos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	5	1.9	1.9	1.9
	Obedecer	3	1.1	1.1	3.0
	Tener obligación	5	1.9	1.9	4.9
	Buena reputación (mala reputación)	2	.8	.8	5.7
	Búsqueda de recompensa (evitar el castigo)	2	.8	.8	6.5
	Buenas consecuencias individuales (malas...)	8	3.0	3.0	9.5
	Buenas consecuencias de grupo (malas...)	64	24.2	24.3	33.8
	Proteger el auto-respeto	21	8.0	8.0	41.8
	Ayudar a la armonía o ideal social	40	15.2	15.2	57.0
	Ayudar a la autonomía y dignidad humana	10	3.8	3.8	60.8
	Equilibrar perspectivas o adopción de roles	27	10.2	10.3	71.1
	Reciprocidad o renuncia positiva	18	6.8	6.8	77.9
	Mantenimiento de la equidad y justicia de procedimiento	42	15.9	16.0	93.9
	Mantenimiento del contrato social o el acuerdo libre	16	6.1	6.1	100.0
	Total	263	99.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.4		
Total		264	100.0		

Casi una cuarta parte del grupo de educadores (24.2%) tuvo como motivación para su decisión el buscar las buenas consecuencias para el grupo y el evitar las malas. Así, el sustento de sus decisiones se encuentra en el bienestar de la escuela o del grupo de compañeros. O también -para rechazar la integración- en el bienestar académico de la

institución o en el no tener una sobrecarga de trabajo de los maestros.

Otro elemento con una considerable cantidad de profesores (15.9%) fue el que sustentó su pensar en la búsqueda de la equidad. Esto lo señalaron, principalmente, cuando se les cuestionaba sobre la forma de tratar a los alumnos. Cabe señalar que fue sorprendente el manejo de este elemento por parte de los educadores.

Con un porcentaje un poco menor (15.2%) se encontró el elemento relacionado con el ayudar a la armonía y el ideal social. En éste, los profesores argumentaron que era posible y necesaria la integración porque eso permitiría que como sociedad se tuvieran mejores relaciones entre sus miembros.

Estadios

El análisis por estadios de razonamiento moral para el dilema hipotético número dos se encuentra resumido en la presente tabla:

Tabla n°. 121. Porcentajes de los estadios del dilema hipotético dos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No da elementos	5	1.9	1.9	1.9
	estadio 2	17	6.4	6.4	8.3
	estadio 3	85	32.2	32.2	40.5
	estadio 4	142	53.8	53.8	94.3
	estadio 5	15	5.7	5.7	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Como se puede percibir en la tabla, el estadio en el que se ubicaron la mayoría de los docentes fue en el cuatro (con un 53.8%), mientras que en el estadio tres estuvieron un 32.2%. En el estadio 2 hubo un porcentaje de 6.4%. Finalmente, en el estadio 5 se presentó un 5.7% de los educadores.

Si se contrastan estos resultados con los datos obtenidos en el dilema 1, es posible encontrar similitudes y diferencias.

Entre las similitudes se encuentra que la proporción mayor se ubicó en el nivel convencional en los dos. También que es muy pequeño el porcentaje de los docentes que pueden integrarse dentro del nivel posconvencional y también muy pequeño los que se encuentran en el preconvencional.

De las diferencias, se observa que en el primer dilema hipotético el porcentaje mayor estuvo dentro del estadio 3. (52.7%) Pero en el segundo dilema la mayoría se encuentra dentro del estadio 4 (53.8%). Para explicar estas diferencias puede haber algunas razones.

Por una parte, el contenido de ambos dilemas está presente. Como se señaló

anteriormente, los valores que están contrapuestos en cada uno de ellos son diferentes. Esto pudo ocasionar que en el primero de los dilemas los profesores profundizaran poco en sus argumentaciones. Y en el segundo se observó que se expusieron más en sus explicaciones.

Otra posible razón para estas diferencias se encuentra en que, en el primer dilema, al parecer existe una implicación afectiva o una presión social más fuerte que en el segundo. Esto puede producir que los sujetos tienden a razonar a un nivel inferior.

Finalmente señalar que, tal como lo señala Damon (citado por Díaz-Aguado & Medrano), se verifica el “principio estructural”, el cual señala que, “una vez que se adquiere una estructura de conocimiento, no se aplica de la misma manera a todas las situaciones. Es decir, que no existe una consistencia, cuando se varían los contenidos o las diferentes situaciones... En algunas situaciones, se utilizan argumentos de un estadio más bajo que el estadio que el sujeto ha manifestado en otra situación anterior” (Díaz-Aguado & Medrano, 1995, pág. 55).

Argumentos

En este dilema hipotético dos también se dieron los casos de las respuestas que pueden considerarse como ejemplos de los distintos tipos de argumentos que representan cada estadio. A continuación se muestran algunos de ellos:

Tabla nº. 122: Ejemplo de argumento basado en la satisfacción de intereses y necesidades del estadio 2.

Estadio nº 2 Argumento: *Basado en la satisfacción de intereses y necesidades*
“... tiene que hablar con sus compañeros para ver si se permitirá la entrada a la escuela a los niños con alguna discapacidad, ya que ello implicaría una gran carga de trabajo para poder atender a ambas partes de alumnos” (docente nº 2).

Dentro del tercer estadio, denominado “Moralidad de la normativa interpersonal” se encontró un ejemplo de uno de sus tipos de argumentos:

Tabla nº. 123: Ejemplo de argumento basado en la orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales del estadio 3.

Estadio 3. Argumento: *Orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales.*
“Debe tratar a los dos tipos de alumnos por iguales, ya que no porque tengan alguna discapacidad significa que no tengan sentimientos” (docente nº 51).

Fue en el estadio 4 “Moralidad del sistema social” donde se encontró mayor variedad de argumentos que correspondían a este tipo de razonamiento. El primero que se revisa es el llamado sujetos obligados a actuar por el bienestar y armonía del grupo social

Tabla nº. 124. Ejemplo de argumento basado en que los sujetos están obligados a actuar por el bienestar y la armonía del grupo social del estadio 4.

Estadio 4. Argumento: Sujetos obligados a actuar por el bienestar y armonía del grupo social
“Las consecuencias: con una respuesta positiva se logra la apertura, tolerancia, empatía, solidaridad, integración, etc. Con una respuesta negativa se obtiene aislamiento, segregación, intolerancia, resentimiento...” (docente nº 129).

“Considero que primero se debe concientizar a la población estudiantil, demás profesores y autoridades sobre discriminación y consideración con los alumnos, crear un ambiente de responsabilidad social...” (docente nº 256).

“Pues cumplir con esa responsabilidad social de incluir a todos y no denigrar a nadie” (docente nº 206).

Otro argumento dentro del estadio 4 es el de *la comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros*. Los ejemplos se muestran en el recuadro de abajo:

Otro argumento dentro del estadio 4 es el de *la comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros*. Los ejemplos se muestran en el recuadro de abajo:

Tabla nº. 125: Ejemplo de argumento basado en que la comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros. Estadio 4.

Estadio 4. Argumento: *La comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros*

“No creo que exista conflicto. Los alumnos con discapacidad deben integrarse a la escuela por ser parte de la población” (docente número 190).

“Principalmente, educarlos para aceptarse mutuamente, con sus capacidades y deficiencias que todos tienen. Enseñarlos para abrirse a nuevos aprendizajes que puedan propiciar esas diferencias. Después realizar estrategias de aprendizaje que puedan ayudar y optimizar el aprendizaje de los jóvenes. Siempre fomentar los valores de convivencia para evitar conflictos” (docente nº 123).

El trato debe ser “sin ninguna diferencia. Debe ser el maestro cuidadoso, entregado, estudioso, comprensivo con todos los estudiantes. Las personas con discapacidad, no necesita *un trato especial*, justamente lo que piden es un trato de *personas normales*” (docente nº 178)

El tercer argumento dentro de este estadio 4 es el que se denomina como *recuperar las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo*.

El tercer argumento dentro de este estadio 4 es el que se denomina como *recuperar las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo*.

Tabla n°. 126: Ejemplo de argumento centrado en recuperar las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo. Estadio 4.

Estadio 4. *Recupera las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo.*

“Debe de diagnosticar el tipo de discapacidad para plantear las necesidades generales de los alumnos. De acuerdo al tipo de discapacidad ya detectado establecer y aplicar tanto programas de apoyo como de infraestructura que permita la integración tales como terapias, accesos, mobiliario” .(docente n° 60).

“Los profesores debemos de tratar al alumno con respeto, dedicándoles el tiempo y si se necesita con un alumno con discapacidad, apoyarlo en diferentes aspectos: moralmente, físicamente y en su desempeño académico, pero sin dejar atrás a los alumnos que también son parte del grupo para que todos trabajen a un mismo ritmo en el aula” (docente n° 105).

El cuarto argumento propio de este estadio es el de la *preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo:*

El cuarto argumento propio de este estadio es el de la *preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo:*

Tabla. n°. 127: Ejemplo de argumento centrado en la preocupación por la coherencia e imparcialidad, el respeto hacia uno mismo. Estadio 4

Estadio 4. Argumento: *Preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo.*

“Seguir con el compromiso de ser un buen maestro en todos los ámbitos” (docente número 85).

“En primer lugar el profesor debe estar abierto al cambio, tomar la responsabilidad de atender a los dos grupos de alumnos y capacitarse, actualizarse y, ¿por qué no? Formarse en los valores y sobre todo, tener vocación y amor por su profesión” (docente número 137)

El quinto y último tipo de argumento de este estadio cuatro es el de la *consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos*. Éste es el más cercano al estadio cinco. Se presentan los ejemplos del mismo a continuación:

Tabla n°. 128: Ejemplo de argumentación tipo consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos. Estadio 4.

Estadio 4. *Consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos*

“Motivándolos, implementando el respeto y la tolerancia (valores) a darles a saber que tienen los mismos derechos y obligaciones “ (docente número 254)

“Para Juan, como profesor y la situación de la comunidad, su deber es aceptar a los alumnos con capacidades diferentes, puesto que también tienen derecho a recibir educación a pesar de su situación...” (docente n° 103).

Finalmente, el quinto estadio “Moralidad de los derechos humanos y del bienestar social”, engloba varios ejemplos del que es el argumento principal, el *reconocimiento de los derechos humanos universales*:

Tabla n°. 129. Ejemplos de argumentos centrados en el reconocimiento de los derechos humanos universales. Estadio 5.

Estadio 5. Argumento: Reconocimiento de los derechos humanos universales.

“Es difícil, ya que considero que como docentes debemos apegarnos a nuestra Carta Magna, fundamentando en el artículo primero que no se debe hacer ninguna discriminación. Y el artículo Tercero que se debe proporcionar educación a todos los niños obligatoria. En este caso afecta el Derecho de los alumnos con alguna discapacidad a recibir su educación” (Docente número 73)

“Con el hecho de nacer, ya tenemos el privilegio de ser tratados como personas sin ningún distinguo. La educación, las instituciones, los gobiernos y la Sociedad en general, debemos tratar a todos por igual. Sin distinguos de raza, color, sexo, etcétera” (Docente número 89)

“Primero que nada, crear un ambiente de respeto e integración. Los maestros deben ser pacientes con los alumnos discapacitados, y exigirles según sus habilidades y destrezas; a los alumnos regulares también se les debe exigir según sus habilidades. Ambos tipos de alumnos tienen el mismo derecho de tener atención y apoyo de los maestros, la diferencia es que no todos pueden percibir la información del mismo modo, por lo que cada maestro necesita ser creativo para que todos puedan aprender” (Docente número 70)

“Se deben tratar con igualdad de derechos. Sin embargo considero que deben tener mayor atención y cuidado en el aula para evitar agresiones o discriminaciones por parte de sus alumnos regulares o normales. Hacer conciencia a los alumnos, padres de familia y personal de que somos iguales, y tenemos el derecho de recibir educación y no ser discriminados, es necesario su integración para que se desenvuelvan en la vida de una mejor manera” (Docente n° 53)

Finalmente, dentro del análisis del segundo dilema hipotético, se puede señalar que se realizó el ANOVA del aspecto relacionado con los argumentos, y no se encontró ningún factor con una puntuación significativa de p que denotara relaciones entre éstos.

1.4. DILEMAS REALES.

En este apartado se solicitó a los profesores que pudieran escribir algún dilema o toma de decisiones importante que hubieran tenido a lo largo de su práctica docente.

El hecho de que los maestros pudieran redactar lo que fuera un conflicto en su experiencia educativa posibilita el conocer lo que el sujeto juzga en una situación real, así como las principales normas o reglas implicadas en esta dificultad.

De esta forma, además de seguir indagando en la ética de los profesores, también se profundiza en aspectos propios de la vivencia educativa, y en lo que los educadores de este contexto han vivenciado y forma ya parte de su razonamiento moral y de su subjetividad.

A continuación se realiza el análisis de los dilemas reales que fueron recabados de los maestros. Cabe señalar que no todos los sujetos -los 264 a quienes se aplicaron los dilemas hipotéticos- anotaron un dilema real. En algunos casos, argumentaron poca experiencia docente -los alumnos de la modalidad escolarizada- y dijeron no tener aún dilemas reales. En otros casos no completaron este apartado.

Se muestra a continuación el estudio sobre las principales temáticas implicados en los dilemas reales, las normas que entran en conflicto en estos dilemas. Y finalmente, se recuperan algunos de los que pueden ser considerados como ejemplos de lo que se convierte en un dilema en distintas épocas de la práctica docente, desde los practicantes hasta quienes están a punto de jubilarse.

1.4.1. Sujetos y temáticas implicados

En primer término, hay que señalar que fue un 34.5% de los docentes que contestaron los dilemas hipotéticos que no redactaron un dilema real (un total de 91 profesores).

Del resto -173 docentes- hubo una distribución de los temas y de los sujetos que estuvieron presentes en sus dilemas reales. La tabla que se presenta a continuación da cuenta de ellos:

Tabla no. 130: Sujetos y temáticas abordados por los profesores en sus dilemas reales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No hace dilema	91	34.5	34.5	34.5
	Alumnos regulares	35	13.3	13.3	47.7
	Alumnos con NEE	32	12.1	12.1	59.8
	Compañeros institución (encubrimiento)	18	6.8	6.8	66.7
	Compañeros institución (conflictos)	19	7.2	7.2	73.9
	Educativo varios	19	7.2	7.2	81.1
	Evaluación	24	9.1	9.1	90.2
	Sexualidad	8	3.0	3.0	93.2
	Violencia	12	4.5	4.5	97.7
	Situaciones externas	6	2.3	2.3	100.0
	Total	264	100.0	100.0	

Dentro del primer rubro de los sujetos, el que se refiere a “los alumnos regulares”, se engloban situaciones en las cuales los profesores tienen que tomar decisiones relacionadas con la mayoría de sus estudiantes y sus padres de familia. Estas temáticas fueron tan diversas como el qué hacer en casos de indisciplina y rebeldía (10 menciones), los intentos de suicidio (4 casos), las adicciones (3 casos), el trabajo con

alumnos sobresalientes (3 casos), con alumnos repetidores (2 dilemas) o con estudiantes de bajos recursos económicos que tienen que trabajar y estudiar al mismo tiempo (2 casos). También integraba casos como el trato afectivo a los alumnos, la orientación de los estudiantes en sus relaciones sentimentales, la atención a estudiantes indígenas, la desmotivación y la timidez.

Se presenta a continuación dos ejemplos de dilemas dentro de este rubro. El primero se refiere a situaciones académicas.

Tabla n°. 131: Ejemplo de dilema real ubicado en cuestiones académicas.

“En el ciclo que terminó se me presentó la siguiente situación:

Necesitaba sacar una poesía individual para la clausura, tenía un niño y una niña de primer grado como voluntarios para participar, a los dos les di la copia para memorizarla y quedamos que a la siguiente semana nos reuniríamos para ver cuál de los dos participaría. Un día antes de la cita se me acercó él y me dijo que no quería participar, que mejor ella la dijera, pero resulta que ella tenía casi una semana sin asistir a clases y yo creí que ella ya no se iba a presentar a la escuela por alguna razón y ya era fin de curso. Lo presioné a él y le dije: “como ella ya no asistió, te toca y la quiero memorizada para el lunes (ese día era jueves). Llegado el día lunes se me acerca él y me dice “no me la aprendí toda, pero ya casi maestra”. Se me acerca la alumna y me dice: “maestra, discúlpeme que ya no pude venir la semana pasado porque mi abue se enfermó y salimos de viaje, pero ya me la aprendí toda, ya estoy lista”.

De momento pensé: ¿a quién escojo? A él lo presioné y ella no avisó pero ya la tiene. ¿Qué hago?

Decidí que los dos la declamaran y quedó muy bien.” (Docente n° 56).

Y un segundo dilema relacionado a la conducta de un alumno en particular:

Tabla n°. 132: Dilema real centrado en la conducta de los alumnos.

“En un momento nos reunieron el Consejo para consensuar si se retiraba a un alumno por su mala conducta y por ser agresivo con los alumnos. Yo les pregunté si Trabajo Social tenía un registro de la situación que vivía en su casa y en su comunidad y se dijo que no. Por eso se le pidió que hiciera una visita domiciliaria y viera la forma en que vivía y cómo lo trataban sus papás.

Se descubrió que no tenía papás y trabajaba con sus abuelos ya muy grandes y con muchas carencias económicas, por lo que tenía que trabajar y mantenerlos.

Se acordó darle facilidades para llegar como pudiera y apoyarlo económicamente con una beca para alimentos en la escuela, ya que llegaba sin comer. Y con esto mejoró, en su conducta y aprovechamiento.

En la actualidad Marcos es un doctor” (docente n° 107).

Un segundo rubro en cuanto a dilemas reales tiene que ver con los alumnos con necesidades educativas especiales y sus padres de familia. En este

Un segundo rubro en cuanto a dilemas reales tiene que ver con los alumnos con necesidades educativas especiales y sus padres de familia. En este apartado se integraron distintos tipos de problemáticas físicas y psicológicas, tales como la atención a estudiantes con enfermedades terminales (3 casos), trastornos de aprendizaje (3 casos), hiperactivos, dislexia, déficit de atención, con síndrome de down, discapacidad visual, hipotiroidismo, paralíticos, con enanismo, con problemas de audición y lenguaje, entre otros.

Se presentan dos dilemas relacionados con alumnos con necesidades educativas especiales. El primero sobre un estudiante con parálisis:

Tabla n°. 133: Dilema real cuya temática son los alumnos con necesidades educativas especiales (parálisis).

“Trabajo en el nivel secundaria. Cuando comencé a ejercer mi carrera, inicié en un colegio particular. Había un chico joven de doce años en silla de ruedas y con un poco de parálisis en su cuerpo, no podía hablar muy bien, pero se trataba de explicar él mismo.

Al principio era difícil tratar con él ya que le gustaba mucho participar y no se le entendía muy bien. Era complicado ya que su mamá era la que tomaba las notas de la clase, y como que me sentía incómoda explicando mi clase y tener una madre de familia también de alumna. Así fue todo el año, se le brindó la oportunidad a la señora que asistiera con él, y debido al interés que el joven tenía entregaba trabajos excelentes.

El problema se enfrentó, brindándole la oportunidad de estar en una escuela, que en sí, nunca había contado con una persona discapacitada” (profesora n° 22).

El segundo caso se relaciona con un estudiante con una enfermedad terminal:

Tabla n°. 134: Dilema real cuya temática son los alumnos con necesidades educativas especiales (enfermedad terminal)

“Uno de mis alumnos tiene cáncer, por lo cual se tiene que ausentar por mucho tiempo. Entonces en muchas ocasiones no está al corriente con sus trabajos. Por lo cual tuve que implementar con el trabajo a distancia para ayudarlo a que lograra pasar la materia” (docente n° 142).

También relacionado con los sujetos implicados se encontró que una gran cantidad estaba relacionada con los compañeros de la institución. Los dilemas reales se enfocaron en dos aspectos: el primero fue en la posibilidad o no de encubrir a sus colegas ante una situación difícil. La segunda se refiere a los conflictos que se presentan como parte del trabajo académico en la escuela.

En cuanto al primer aspecto, el encubrir o no a un compañero de trabajo, esto se presentó en casos como el acoso sexual a las alumnas (con cinco menciones), el maltrato verbal a los alumnos (en tres veces), en situaciones de prepotencia, con cobros indebidos por parte de los directivos y en relaciones de pareja docente- alumna.

En estos casos se pudo percibir que les representaban una toma de decisiones difíciles, pues implicaba dejar la “solidaridad” con sus colegas. A continuación se presenta un dilema relacionado con el empleo de recursos económicos:

Tabla n°. 135: Dilema real centrado en la posibilidad encubrir o no a un compañero de trabajo (por manejo de recursos económicos)

“En la institución donde laboro, la directora no justifica la cantidad del presupuesto destinado por parte del programa “Escuela de Calidad” en los hechos, sólo administrativamente. El dilema fue denunciar o no.

Lo que hicimos fue denunciarla aunque nos perjudicaron suspendiendo los recursos para los ciclos escolares posteriores” (docente n° 36).

Otro caso de posibilidad de encubrimiento se ubica en el caso de acoso sexual de un profesor a las alumnas:

Tabla n°. 136: Dilema real centrado en la toma de decisiones sobre encubrir o no a un compañero de trabajo (por acoso sexual).

“En la escuela donde laboro se presentó una situación muy similar a la de Mario, pudiendo actuar el Consejo Técnico Escolar gracias a la denuncia que hizo una de las alumnas que tuvo confianza en relatarle los hechos de acoso a un compañero profesor que era a la vez su asesor. Se reunieron evidencias, entre ellas la declaración grabada de la alumna y la Dirección del Plantel convocó al Consejo Técnico Escolar y al Supervisor de Zona para tratar el caso.

Se determinó poner a disposición de personal al docente indiciado, como una forma de “protegerlo” y evitarle repercusiones de orden jurídico y penal. Esto ocurrió alrededor del año 2003. Hoy, el profesor ha sido ascendido a subdirector (en el año 2005) y actualmente es director de una Secundaria General en la región Uruapan. ¡El sistema los premia!” (docente n° 57).

Un tercer dilema relacionado con el encubrimiento es el de una relación afectiva maestro- alumna:

Tabla n°. 137: Dilema real centrado en la posibilidad de encubrir o no a un compañero de trabajo (relación afectiva maestro-alumna).

“Darme cuenta de la relación de una alumna con un profesor.
Platicar con el compañero, dándole mis puntos de vista, y tratando de convencerlo de las consecuencias que podrían tener sus actos.

Asimismo, platiqué con la alumna (fue más difícil, ya que estaba muy encaprichada con el profesor). Platiqué con sus padres, director, asesor y finalmente se solucionó el problema. El profesor pidió su cambio” (docente n° 137).

También vinculado con los compañeros de la institución, se encuentran los casos en los que existe un conflicto en las relaciones entre los mismos. Estos integran situaciones en

los que se tiene por alumno a un hijo de otro maestro de la institución (3 menciones), donde hay exigencias poco justas por parte de los directivos (como el cobrar uniformes a familias de pocos recursos, el de reprobar a más estudiantes o el expulsar a las alumnas embarazadas); también cuando hay conflictos entre grupos de profesores o el acoso sexual de un compañero maestro a una joven profesora de la misma escuela. También se registraron conflictos en el trato de los titulares del grupo con los practicantes y en la asignación de cargas académicas.

Se presentan ejemplos de estos dilemas a continuación. El primero se relaciona con la situación académica de la hija de un compañero profesor:

Tabla n°. 138: Dilema real centrado en conflictos con colegas por situaciones académicas

“En una ocasión en la escuela de la cabecera municipal, la hija de un compañero donde laboraba, ingresó al grupo que impartía (quinto grado).

La niña no participaba mucho, incumplía con la mayoría de las tareas y si se requería algún material o información para sus padres, lo hacía en el momento y salía para decírselo a su papá.

El compañero maestro (papá de la niña) durante el ciclo escolar no se acercó para saber del avance de su hija. Llegando el momento de firmar el cuarto bimestre se presenta la mamá y observa las calificaciones de su hija. Para esto no está de acuerdo y se dirige inmediatamente con su esposo y juntos van con el Director, quien es su compadre. Ante tal situación el Director, -días después-, me reúne con varios compañeros y cuestionan mi labor docente, tratando de que cayera en un error y que tuviera que modificar las evaluaciones de la niña.

Ante esta situación, demuestro con exámenes y registros en mano el avance de la niña, el cual no era bueno pero el director quería que aceptara que había un error.

La decisión que tomé fue no acatar su orden y dejar las evaluaciones como estaban, todo esto porque como siempre la niña por ser hija de un compañero- tenía buenas calificaciones y ahora era diferente” (docente n° 31).

Otro dilema relacionado con los conflictos con los colegas de la escuela es el siguiente:

Otro dilema relacionado con los conflictos con los colegas es el siguiente:

Tabla n°. 139: Dilema real centrado en conflictos con colegas debido a conductas de acoso.

“Hace unos años atrás un compañero que se integró a mi escuela me acosaba constantemente. Después de un tiempo que ya no lo aguantaba, platiqué con la persona que era mi representante sindical para que me apoyara en hablar con él. El profesor que era mi representante me apoyó al grado que ese compañero me dejó de molestar de inmediato, pero ahora trataba de fastidiarme en lo que era respecto a mi trabajo” (docente n° 32).

Y para concluir con los sujetos se encuentran aquéllos que son externos a la institución educativa, tales como el sindicato o la Secretaría de Educación Pública (con el

planteamiento de una reforma educativa o el pago a profesores eventuales). Se recupera un dilema de este tipo a continuación:

Tabla n°. 140: Dilema real donde el sujeto de conflicto es el sindicato.

“Generalmente, la parte sindical es la que mayor conflicto causa y es con la comunidad escolar en su totalidad. Participar o no en las actividades dependiendo de la convicción de cada maestro.

Mi dilema ha sido siempre si participar en las movilizaciones a costa del tiempo escolar y apoyar las causas de mi convicción o no hacerlo. Tomando en cuenta también que hay maestros –o dicen serlo- y toman como bandera al sindicato con tal de ausentarse de las aulas...” (docente n° 77).

La siguiente gráfica representa los porcentajes de los sujetos implicados en los dilemas reales redactados por los educadores:

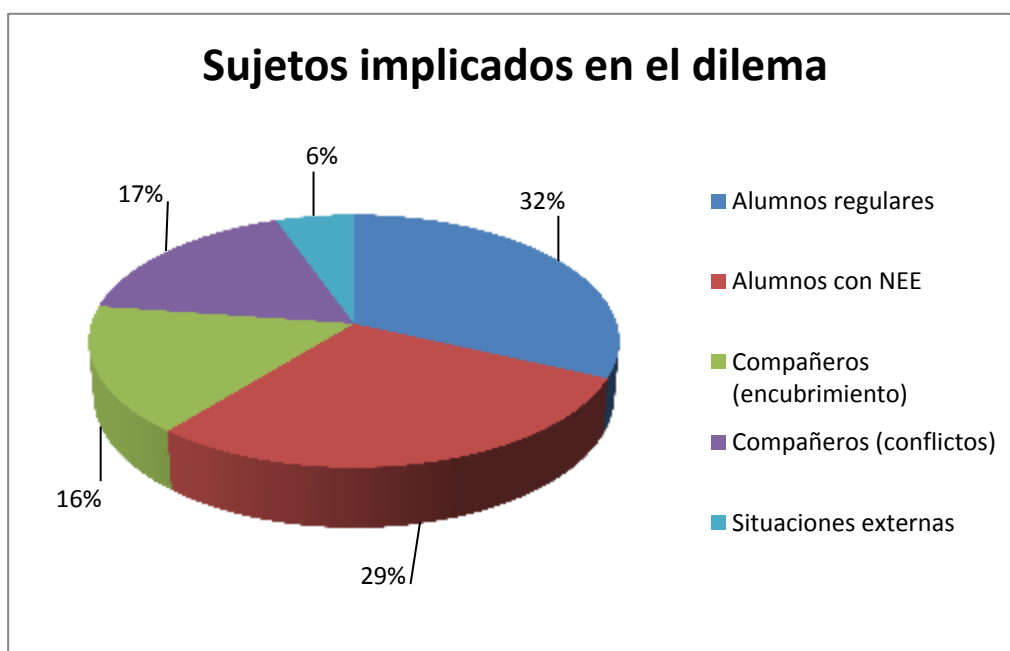


Ilustración n°. 12. Sujetos implicados en los dilemas reales.

Respecto a las temáticas de los dilemas reales, hubo cuatro de ellas que se consideraron recurrentes. Dos de éstas tienen un carácter pedagógico (la evaluación y varios educativas) y otras dos se relacionan con el desarrollo de los sujetos y el contexto en el cual viven (la sexualidad y la violencia).

En el primero, en la evaluación, se observa cómo este es un dilema cotidiano en los profesores. Es a través de sus redacciones donde plantean que existe una gran variedad de factores que inciden para el logro de una evaluación adecuada. Algunos de ellos son: los conocimientos adquiridos; las habilidades conseguidas; las conductas; la entrega de trabajos; las reglas preestablecidas para la evaluación; los criterios de justicia; el esfuerzo y dedicación de los estudiantes; las políticas escolares, entre otras. Y que

también se pueden presentar problemáticas tales como los intentos de sobornos, las inasistencias por causa de enfermedades y el robo de exámenes.

Un ejemplo de un dilema relativo a la evaluación es el siguiente:

Tabla n°. 141: Dilema real cuyo tema educativo es la evaluación.

“Cada día, los profesores tenemos dilemas, por ejemplo con la evaluación:
¿Cómo evaluamos a nuestros alumnos? ¿Desde dónde, con qué criterios, que evaluamos?
Aparte de dar una calificación que tiene implicaciones sociales, psicológicas, políticas, filosóficas, generamos conductas deshonestas.

Por ejemplo, al aplicar exámenes, tenemos la intención de que el niño aprenda, pero en el examen, se generan conductas de copia, fraude, etcétera, que generan todo lo contrario de lo que pretendemos. El dilema es:

¿Debemos seguir evaluando?, ¿No importan las consecuencias de la evaluación y calificación?”
(docente n° 178).

Existe otra serie de dilemas que integran distintos aspectos relacionados con

Existe otra serie de dilemas que integran distintos aspectos relacionados con tareas educativas. En ellas hay situaciones relacionadas con las primeras sesiones de prácticas, la elaboración de materiales didácticos, la creación de talleres nuevos, el apoyo extraescolar, la aplicación del reglamento, la atención de alumnos retrasados o el buscar que los alumnos de otras religiones saluden en los actos cívicos. Es respecto a esta última temática que se presenta el siguiente dilema:

Tabla n°. 142: Dilema real cuyo tema se relaciona con los actos cívicos escolares

“Un dilema muy común al que solemos enfrentarnos es en los actos cívicos, cuando los alumnos que profesan determinada religión se niegan a realizar el saludo a la bandera cantar el Himno Nacional. ¿Qué hacer?”

Yo he respetado su decisión, pero también pido respeto al momento de que los demás lo hacemos” (docente n° 16).

Otro dilema es el que se plantean los profesores respecto a los alumnos que aún no tienen los conocimientos necesarios para el grado en el que se encuentran. Un ejemplo es el siguiente:

Tabla n°. 143: Dilema real relacionado con el aprovechamiento académico

“Tengo cuarto grado (primaria), donde cinco niños de veintidós no saben leer.

Dilema: ¿Avanzo con los demás que están al corriente, o me detengo para enseñar a los que no saben leer?” (docente n° 135).

Y uno más dentro de este apartado, el referente a la aplicación del reglamento:

Tabla n°. 144: Dilema real relacionado con la aplicación del reglamento.

“Cuando dos alumnos (uno que es muy buen estudiante y otro que no lo es) cometan una falta al reglamento, me cuesta ser imparcial y aplicar el reglamento de igual forma. Mi dilema ha sido: ¿Cómo tratar igual a los desiguales?” (docente n° 125).

La otra temática presente es la que tiene que ver con la sexualidad. Fue sorprendente la gran cantidad de dilemas y de problemáticas referentes con ella a la que los profesores dicen enfrentarse en las instituciones educativas. Así, se presentaron casos que van desde las violaciones (intentos o consumados), alumnas embarazadas, conductas de diverso tipo (como acoso y exhibicionismo) hasta la posibilidad de impartir clases de educación sexual.

Una muestra es cuando la escuela reprime el que el profesor enseñe contenidos relacionados con la sexualidad:

Tabla n°. 145: Dilema real relacionado con la educación sexual.

“En una ocasión, que se abordó por alguna razón una pregunta de tipo sexual en el salón de clase, decidí que los estudiantes no tenían conocimientos de su sexualidad y que debía darles un curso de ello.

Al iniciar el curso, en las clases, los alumnos estaban muy motivados. Sin embargo al día siguiente el Director me prohibió hablar de este tipo de temas ya que los padres se habían quejado.

Yo decidí no continuar para no tener conflictos a nivel laboral y con los padres. Lo cual no me agradó. El tema de sexualidad debería de ser como el tema de las matemáticas” (docente número 99)

Un caso más es el de abuso sexual a un alumno:

Tabla n°. 146: Dilema real relacionado con el abuso sexual.

“En mi primer año de práctica, en una plática con una compañera de zona, me di cuenta de que abusaban sexualmente de un niño de primer grado. Ella nos contó toda la situación que el niño estaba viviendo, pero ella no estaba segura de que el niño estuviera siendo violado y al ver que sus papás negaban la situación no pudo denunciar directamente.

Yo quise apoyarla pero por desinformación no denunciarnos. Es algo que quise haber hecho pero no estuve involucrada directamente, pero me quedé con las ganas de haber hecho algo” (docente n° 50).

El último tema importante encontrado en los dilemas reales fue el referente a la violencia. Quizá esto sea explicable debido al clima que está viviendo México a este respecto a partir de los últimos años. Esta vivencia se ha generalizado desde los espacios micro hasta los macrosociales. Así, los profesores relataron dilemas vinculados

con las autoagresiones, la violencia intrafamiliar de sus alumnos (5 casos), la presencia del crimen organizado en las escuelas (5 menciones), el bullying y las amenazas a los educadores. También consideraron los diferentes tipos de violencia como la verbal, la física y la psicológica. Estos datos parecen ir acordes a la investigación reciente (Posada Gileda, 2012) donde se plantea que la experiencia de un contexto de violencia (sea como espectador o como víctima de la misma) influye y modifica el razonamiento moral de los sujetos, en especial de los más jóvenes.

A continuación se presenta un caso de un estudiante perteneciente al crimen organizado:

Tabla n°. 147. Dilema relacionado con el crimen organizado.

Eduardo es un alumno del nivel de educación secundaria. Lleva un año en la escuela. Platicando con los maestros de la secundaria donde asiste, los profesores se dieron cuenta que trabaja para el crimen organizado. Sus pláticas son puras agresiones y en ocasiones involucra a sus compañeros.

El director de la escuela está enterado de la situación, pero no sabe si dejarlo o expulsarlo de la Institución” (docente n° 10).

Una muestra más de esta violencia es el dilema que narra la siguiente profesora:

Tabla n°. 148. Dilema real relacionado con la violencia intrafamiliar

“En una ocasión una de mis alumnas fue literalmente sacada del aula por su esposo que iba alcoholizado y escandalizando en la escuela queriéndola hasta golpear.

¿Hasta qué límite o qué punto es correcto intervenir para evitar estas agresiones sin llevar esto a un nivel de violencia más grande?

Tomé la decisión de avisar a las autoridades de la comunidad y que ellos hablaran con el señor” (docente n° 11).

En el gráfico n° 8 se representa la prevalencia de estos temas en los dilemas reales.

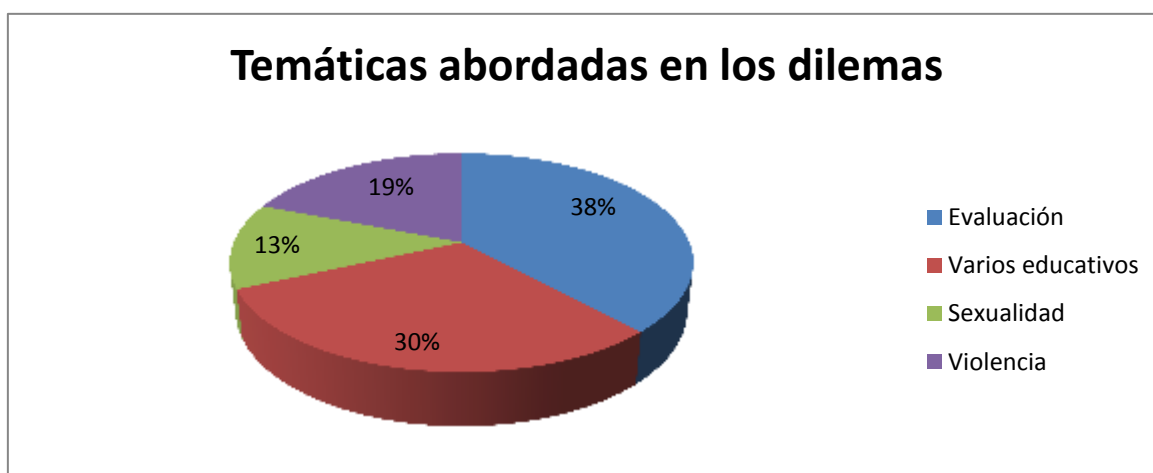


Ilustración n°. 13: Temáticas abordadas en los dilemas reales.

Por otra parte, es importante reconocer si algún factor influyó en las respuestas obtenidas en lo que respecta a los sujetos y las temáticas. Muestra de ello es el ANOVA, donde se hace uso del valor p, el cual es considerando la probabilidad condicional de que exista una relación fuerte. Normalmente un valor menor que 0,05 se considera significativo. En este caso, se observa que el valor de p en la edad es de .001, lo que revela una relación presente entre ambas.

Para corroborar esta información, se realizó una tabla de contingencia entre la edad y las temáticas del dilema real.

Tabla no. 149. ANOVA de las temáticas de los dilemas reales

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
edad	Inter-grupos	45.655	9	5.073	3.196	.001
	Intra-grupos	403.118	254	1.587		
	Total	448.773	263			
sexo	Inter-grupos	1.267	9	.141	.545	.841
	Intra-grupos	65.638	254	.258		
	Total	66.905	263			
estudios	Inter-grupos	6.458	9	.718	.914	.513
	Intra-grupos	199.357	254	.785		
	Total	205.814	263			
especialidad	Inter-grupos	92.571	9	10.286	1.542	.133
	Intra-grupos	1694.122	254	6.670		
	Total	1786.693	263			
años servicio	Inter-grupos	47.081	9	5.231	1.880	.055
	Intra-grupos	706.904	254	2.783		
	Total	753.985	263			

Para corroborar esta información, se realizó una tabla de contingencia entre la edad y las temáticas del dilema real.

Tabla nº. 150. Contingencia de las temáticas abordadas en los dilemas reales

	18 a 25 años	26 a 33 años	34 a 41 años	42 a 49 años	50 a 57 años	58 o más años	Total
Alumnos	53	15	9	9	1	4	91
Regulares	20	8	4	0	3	0	35
Alumnos con NEE	7	10	11	4	0	0	23
Compañeros institución (encubrimiento)	2	5	3	4	2	2	18
Compañeros institución (conflicto)	12	6	0	1	0	0	19
Evaluación	9	9	2	3	0	1	24
Sexualidad	3	0	2	2	1	0	8
Violencia	6	3	3	0	0	0	12
Situaciones externas	0	5	10		0	0	6
Total	122	66	35	25	9	7	264

De esta forma, se puede percibir cómo la edad influye en el tipo de dilema que se plantea. Por ejemplo, es en los profesores de menos años quienes redactan dilemas relacionados con sus compañeros de trabajo pero en los cuales hay conflicto en las relaciones interpersonales. Pero es en los educadores de mayor edad en los que se hacen presentes los problemas con los compañeros donde hay una exigencia implícita de encubrimiento. Al parecer, es a través de los años de servicio donde los maestros perciben un problema entre decidir el hacer lo que consideran correcto o ser leales a sus colegas.

Otro ejemplo es como, en los educadores más jóvenes, se encuentran dilemas relacionados con la violencia.

Finalmente, ver como la evaluación es un dilema en los maestros de menor edad, mientras que en los mayores esto parece resolverse con la experiencia en el aula.

1.4.2. Normas en conflicto en los dilemas reales.

En este apartado se busca conocer cuáles son los tipos de normas que se contraponen en los dilemas que han vivenciado y que redactaron los maestros. Para ello, se recupera la clasificación empleada por Colnerud, (citado por Hirsch, 2011). Éstas son:

- Normas éticas interpersonales (NEI): “son las que forman parte de las convicciones éticas básicas de cualquier persona. Están en juego valores importantes como la seguridad de los alumnos, el respeto a su dignidad, etc. Por ejemplo, cualquier profesor trata de proteger a los alumnos frente a posibles daños.
- Normas profesionales internas derivadas de la tarea (NPIDT): se trata de normas que tienen que ver con las metas de la educación.
- Normas institucionales particulares (NIP): son las normas de las instituciones locales y del gobierno central referentes al modo de organizar el sistema educativo.
- Normas de conformidad social (NCS): estas normas nunca se explicitan claramente, pero se percibe su influencia en el ambiente escolar... como no traicionar la lealtad entre colegas y no sembrar la discordia en el centro.
- Normas autoprotectoras (NA): Algunos profesores se fijan ciertas normas en el trato con los alumnos y demás personas relacionadas con su profesión para preservar su intimidad y mejorar su bienestar” (Hirsch, 2011, págs. 8-9).

En la siguiente tabla (nº 151) se muestra la distribución de los conflictos de acuerdo a

las normas existentes:

Tabla n°. 151. Distribución de los conflictos de acuerdo a las normas existentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No plantea dilema real	93	35.2	35.2	35.2
Válidos NEI - NEI	6	2.3	2.3	37.5
NEI - NPIDT	25	9.5	9.5	47.0
NEI - NIP	41	15.5	15.5	62.5
NEI - NCS	41	15.5	15.5	78.0
NEI - NA	23	8.7	8.7	86.7
NPIDT - NPIDT	1	.4	.4	87.1
NPIDT - NIP	6	2.3	2.3	89.4
NPIDT - NCS	4	1.5	1.5	90.9
NPIDT - NA	8	3.0	3.0	93.9
NIP - NIP	1	.4	.4	94.3
NIP - NCS	3	1.1	1.1	95.5
NIP - NA	8	3.0	3.0	98.5
NCS - NA	4	1.5	1.5	100.0
Total	264	100.0	100.0	

Atendiendo a esta tabla, se puede recuperar que los principales conflictos reales que viven los docentes de este caso se centran en sus Normas Éticas Interpersonales. Y son con las Normas Institucionales Particulares y con las Normas de Conformidad Social. Es decir, los educadores tienen que elegir entre sus convicciones éticas básicas y lo que señala la escuela y el estado sobre cómo debe ser la educación (NEI- NIP). O elegir entre sus convicciones éticas básicas y las normas sociales no explícitas que rigen los ambientes escolares (NEI- NCS).

Ejemplos de estos dos tipos de conflictos son los siguientes:

Los dilemas (NEI – NIP) se presentan en ocasiones donde el profesor tiene que valorar entre lo que señala su escuela como reglas de actuación y lo que él considera correcto. Esto se da en casos como cuando en la institución educativa se señalan ciertos parámetros para ser evaluado (como un porcentaje de asistencias) y se dan casos de alumnos con enfermedad o problemas que no cumplen estos porcentajes. Aquí el maestro tiene que decidir entre lo que cree adecuado –debido al caso particular del alumno- o el obedecer el porcentaje y entonces dejarlo reprobado.

Otro ejemplo de dilema con conflicto NEI- NIP es cuando, por problemas de conducta, un alumno es enviado al Consejo Escolar. Si se siguen las normas institucionales, el estudiante tendría que ser expulsado de la escuela y se quedaría sin educación. O se le puede dar otra oportunidad (siguiendo el principio de no maleficencia), con el riesgo de que el problema por el cual fue sancionado persista.

En el caso de los dilemas (NEI- NCS), es posible detectarlos en situaciones donde algún colega del trabajo se encuentra obrando de manera errónea, y el maestro tiene que

decidir entre hacer lo correcto (como evitar que esa conducta dañe a los alumnos y a la institución), o evitar un problema y dejar que el compañero siga actuando como hasta el momento.

Otro tipo de dilemas interesantes fueron los NEI- NEI, es decir, en los que el docente tiene que optar entre dos normas éticas interpersonales. Tal es el caso de un educador que señalaba que las actividades sindicales se convertían en una situación difícil. Esto debido a que tenía que elegir entre seguir con sus clases normales (y hacer que sus alumnos no perdieran el trabajo del aula) o el ir a las marchas a defender lo que consideraba justo y en lo que creía. Es por ello que se observa el conflicto entre ambas normas éticas interpersonales.

También se encontraron los dilemas NEI-NPIDT. Éstos muestran, por una parte, la situación de estudiantes que no han alcanzado los aprendizajes necesarios (por ejemplo para pasar de grado). Aquí la norma profesional interna derivada de la tarea exigiría que se tengan ciertos conocimientos para acreditar el ciclo escolar. Pero puede contraponerse con una norma ética interpersonal, cuando el maestro considera que el reprobar al alumno puede dañar su autoestima, o que quizás sus padres lo saquen de la escuela y ya no vuelva a estudiar.

Finalmente, dentro de los dilemas en los que se encuentran inmersas las NEI, se encuentran los NEI-NA. En ellos la oposición se presenta, por una parte, entre las acciones que tiene que tener el propio profesor para preservar su integridad y las normas éticas que considera son correctas para su actuar. Un ejemplo es el de un maestro que recibió la amenaza de una mamá por haber reprobado a su hija. Ella le dijo: “me dan ganas de traer un cuerno de chivo y decirle que me la pasa a mi hija porque me la pasa”. Aquí señala el maestro que tuvo que aprobar a la estudiante porque supo que esa familia estaba relacionada con el crimen organizado y temía que se cumplieran las amenazas.

A continuación la siguiente gráfica muestra la distribución de los conflictos entre los distintos tipos de normas:

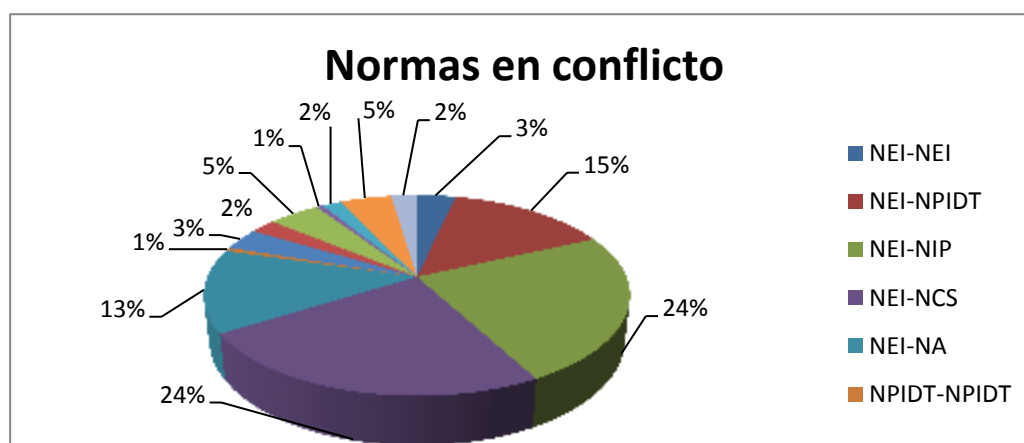


Ilustración n°. 14. Normas en conflicto abordadas en los dilemas reales

El hecho de que los profesores señalen gran cantidad de dilemas en los que se

confrontan sus convicciones con las reglas no escritas de la sociedad (en las normas de conformidad social) o con reglas establecidas por las escuelas (con las normas institucionales particulares) es congruente con que la mayoría de los docentes se encuentre en el nivel convencional del razonamiento moral. Esto debido a que es en este nivel convencional donde el sujeto se conforma con el mantener las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de los pequeños grupos. También de que las razones para seguir las reglas son la aprobación y la lealtad a las persona y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.

Todo esto es también congruente con la gran cantidad de dilemas donde la temática son los compañeros de trabajo, en los rubros de la posibilidad de encubrimiento y del conflicto. De manera específica, el encubrimiento (como parte de una norma de conformidad social), hace referencia a un nivel convencional, en el estadio 3 “de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales”. Pues es en él en donde prevalece la Regla de Oro, la que señala el “hacer a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieras en su lugar”.

Así, los sujetos que se guían por esta Regla de Oro viven la posibilidad de encubrimiento de sus compañeros como una obligación para mantener la cohesión del pequeño grupo social. En sus dilemas donde se confronte una norma ética interpersonal (por ejemplo, lo que considera bueno para sus alumnos) con una norma de conformidad social (evitar que se sepa un error de un compañero de trabajo), encontrará más sencillo optar por favorecer a la segunda.

Mientras tanto, un sujeto del estadio 4 “moralidad del sistema social”, puede reconocer el conflicto entre la norma ética interpersonal y la de conformidad social. Sin embargo, para él el concepto de bien se ubica ahora en el cumplimiento del deber social, en función del orden y bienestar de la sociedad. Razón por la cual la posibilidad de encubrimiento deja de ser prioritaria y se decide porque prevalezca la norma ética interpersonal.

Por otra parte, es importante argumentar que, -a través de los dilemas reales- se pudieron analizar las Normas Éticas Interpersonales y los valores que ellas contienen y que más se hicieron presentes en el actuar de los profesores. Éstos son:

- La justicia: Ningún maestro mencionó este valor por su nombre. Sin embargo, la justicia es un valor controvertido que se hizo presente en una gran cantidad de dilemas. Se percibió que, -la mayoría de los educadores- no entienden la justicia como “a cada cual según sus méritos”, sino -como propone Marx, citado por Teresa Yurén-, la justicia es “a cada cual según sus necesidades” (Yurén, 1995, pág. 237). En los dilemas reales, los profesores fueron capaces de reconocer a los alumnos “diferentes”, a aquellos que no tenían las características del grueso del grupo. Estos alumnos eran los que tenían alguna discapacidad, los que habían sufrido enfermedad o los que vivían en un ambiente de violencia intrafamiliar o de pobreza. Y en sus dilemas se planteaban el aplicar la norma institucional que exigía un trato igual a todos o el reconocer las diferencias y actuar en consecuencia. Se puede decir que una cantidad importante de estos

docentes se orientaron a trabajar y a evaluar de manera individualizada a estos estudiantes, donde consideraron más los casos particulares que las normas institucionalizadas.

- La protección contra daños. Éste es una de las cinco subcategorías que plantea Colnerud (recuperado por Hirsch). Ésta se refiere al principio de no maleficencia, el cual destaca la obligación de no infligir daño a otros y consiste en actuar de manera que o se ponga en riesgo o se lastime a las personas (Hirsch, 2011, pág. 8). Esta norma ética interpersonal, esta obligación que han asumido los profesores, se hizo presente en dilemas que trataban de la actuación de los docentes en los intentos de suicidio de sus alumnos, en los casos de abusos o violaciones sexuales a los estudiantes, en los estudiantes que deberían estar reprobados pero que el maestro aprueba para que tengan el certificado y puedan tener un mejor trabajo en el futuro. También se hizo manifiesta cuando se buscó que no hubiera profesores que violentaran a los alumnos debido al daño que les causaban. Y en el tratamiento del bullying escolar. Es decir, los profesores – también en una buena medida – se sentían responsables del bienestar de sus alumnos y trataban de que no existieran amenazas que les causaran cualquier tipo de daños a sus personas.
- Veracidad: Ésta se refiere a cuando se entabla la relación profesional-beneficiario, donde se establece un acuerdo implícito de que la comunicación se basará en la verdad. Trata también de una completa, correcta y objetiva transmisión de información, así como el modo en que el maestro promueve su comprensión en el alumno. (Beauchamp & Childress, citado por Hirsch, 2012, pag. 8). Este valor se hizo manifiesto, de manera principal, en los dilemas que tenían un elemento pedagógico. Como aquéllos en los que se planteaban los maestros la elaboración de un nuevo curso, el hacer materiales o planeaciones adecuadas. También el caso de un profesor que dice le asignaron una materia en la que no tenía conocimientos suficientes y tuvo que buscar apoyo para impartir esa clase. O el dilema de la maestra que ve cómo sus alumnos carecen de conocimientos sobre la sexualidad humana y decide implementar un taller para apoyar a sus adolescentes (aunque eso le valió una reprimenda por parte de la dirección de la escuela).

1.4.3. Los dilemas reales como posibilidad de reconocer la complejidad de la ética

El trabajo con los dilemas que los profesores redactaron como parte de su vida en las aulas tienen la posibilidad de mostrar cómo el actuar ético de los sujetos está influido por el contexto específico y tiene numerosos factores que inciden en él. También permite acercarse más a la realidad moral de los docentes, a sus interrogantes, a sus prioridades y a la posibilidad de tomar decisiones.

Los dilemas reales permitieron reconocer cómo los sujetos podían analizar sus acciones en el tiempo. Y cómo en algunos casos estaban satisfechos con las decisiones éticas que habían tomado. Pero también mostraron arrepentimiento cuando supieron que no habían actuado de la manera más adecuada según su conciencia.

El siguiente es un caso de una profesora que manifiesta estar contenta con su actuar:

Tabla nº. 152: Dilema real que se solucionó y hay satisfacción al respecto

“Hace dos años tuve una alumna en primero y segundo de primaria. Ella tenía una discapacidad, no podía - o mejor dicho, no puede- hablar muy bien. Su familia pensaba menor llevara a una escuela especial, pues creían que los demás niños *normales* se burlarían de ella y eso repercutiría en su aprendizaje.

Yo les pedí que me la dejaran unos días y que ya con el paso del tiempo veríamos que pasaba. La niña se integró muy bien al grupo y jamás permití ningún tipo de burla hacia ella ni hacia nadie. Explicué el problema de ella a los de más y aprendieron que todos somos diferentes y especiales con distintas capacidades.

Al final y hasta ahora es una de las mejores alumnas” (docente nº 83).

Tabla nº. 153. Dilema real que no ha podido resolverse por los profesores.

“En la comunidad existen problemas de grupos delictivos organizados, existe entre los alumnos padres de familia que pertenecen a ellos.

¿Qué hacer? ¿Denunciar o quedarse callada?

Aún no lo resuelvo” (docente nº 124)

También es posible ver cómo existen dilemas éticos que aún no han podido resolverse por los profesores. El siguiente es un ejemplo:

Finalmente, estos dilemas permitieron reconocer la importancia e influencia del grupo social en la toma de decisiones de los maestros. Cómo en ocasiones lo importante es quedar bien con el grupo social, aunque no se estén de acuerdo con las decisiones que tomen la mayoría

Tabla no. 154: Dilema real que no se ha resuelto y donde prevalece la presión del grupo social

“En la escuela Benito Juárez no se aceptan a alumnos que no lleven uniforme. Algunos padres de familia son de recursos insuficientes para comprar los tres uniformes que se exigen. La solución que dio el director fue: *Si no tienen para comprar los uniformes que se vayan a otra escuela.*

La mayoría del cuerpo docente piensa de esa forma, yo no estoy de acuerdo, pero son decisiones que ya se han tomado. ¿Cómo puede uno navegar contra la corriente?” (docente nº 87).

Pero también demostraron que hay casos donde prevalecen los derechos de las personas,

donde se privilegia la dignidad de las personas a lo que piense la mayoría:

Tabla n°. 155.: Tabla donde se privilegia la resolución en base a los derechos humanos

“Yo como profesora y en el poco tiempo que llevo de servicio en la escuela actual en la que trabajo. Se vivió una situación delicada, en la cual una alumna de segundo grado, la cual fue embarazada a su temprana edad. Ya al inicio del tercer ciclo escolar regresó a la escuela como madre. El director de la institución no la aceptaba como tal, por las ideologías y costumbres de la comunidad, para lo cual pedía que se trabajara con esta alumna la educación virtual, debido a que la alumna no es de este pueblo, para que o pusiera en riesgo a la escuela.

En esta situación, por primera vez me opuse a la idea del director, diciéndole a él mismo que yo no estaba de acuerdo con lo que él decía, porque se le estaría violando los derechos a esta alumna. Aparte se le estaría discriminando, lo cual está estrictamente prohibido y no porque lo diga yo, sino porque así está establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Y que nosotros como profesores estábamos ahí para transformar a la sociedad, para hacer un cambio en ellos y no para seguir con las ideas machistas de esa comunidad, ya que tarde o temprano la comunidad cambiaría, porque no podría seguir así.

De aquí los demás maestros apoyaron mis palabras y así fue como la alumna se quedó otros días en la escuela.” (docente número 97)

1.5. Conclusiones generales del capítulo

1.5.1. Respeto a los dilemas hipotéticos

- El razonamiento moral es un proceso complejo, integrado por diversos momentos o etapas que presentan una articulación entre sí y consistencia. En esta investigación se demostró la vinculación entre los distintos pasos para el razonamiento (aspectos principales, sujetos implicados, obligaciones, consecuencias, valor elegido, normas, elementos y estadio al que se pertenece) en base a lo cual se percibe que las respuestas otorgadas a cada uno de estos momentos tiene coherencia con las demás y dan forma a lo que se considera la argumentación moral de los profesores.
- La gran mayoría de los profesores se encuentran en un nivel convencional (entre un 86.% y un 90.6%). Este dato es similar al encontrado en otros estudios de distintas poblaciones y encontrando una mayor proporción en el nivel convencional, (Díaz-Aguado & Medrano, 1995, p. 87) (Saat, Porter & Woodbine, 2012). Esto demuestra que los docentes de este estudio de caso tienen una perspectiva de la de un miembro de la sociedad, que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo. Para ellos, el bien se define en base a la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de grupos pequeños. Y las razones para seguir las reglas son la aprobación y la opinión

social general, la lealtad a las personas y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad. El hecho de que se encuentren en este nivel convencional tiene coherencia con una definición que se da del razonamiento moral como dependiente de la opinión de los otros. Esta concepción dice así: El pensamiento moral es -al menos, a veces-, relacionado con la búsqueda de formas de actuar que pueden o podrían ser justificadas a los demás (Hartman, 2011, pág. 135). Este planteamiento muestra cómo el sujeto recupera un razonamiento interno y lo pone en palabras para externalizarlo y hacerlo comprensible y justificable a los demás.

- Entre el 6% y el 7% presentan un nivel de razonamiento moral preconvencional. Esto significa que su perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas. En ella, las razones para seguir las reglas son el propio interés, la evitación del castigo, la deferencia con el poder, evitar daño físico y el intercambio de favores.
- En el nivel post-convencional se ubicaron entre 2% y 6% de los docentes. En ellos la perspectiva social es la de un miembro que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella. Para estos profesores, las razones para seguir las reglas son el “contrato social”, o compromiso general que se tiene por el hecho de vivir en sociedad de mantener y respetar los derechos de los demás.
- Se encontró una diferencia en porcentajes entre los maestros que estaban en el estadio 3 en el dilema 1 y el 2. Igualmente hubo diferencias en los porcentajes de los que estaban en el estadio 4 de ambos dilemas. Esto se explicó en base a dos razonamientos: El primero es que se confirma el “principio estructural” de Damon. Éste señala que una vez que se adquiere una estructura de conocimiento, no se aplica de la misma manera a todas las situaciones. Es decir, que no existe una consistencia, cuando se varían los contenidos o las diferentes situaciones. Esto explica que en algunas situaciones, se utilizan argumentos de un estadio más bajo que el estadio que el sujeto ha manifestado en otra situación anterior (Díaz-Aguado & Medrano, 1995, pág. 55) El otro razonamiento señala que al ser diferente el contenido de ambos dilemas (donde hubo variaciones en el conocimiento de la temática a tratar, además de que uno presentaba una mayor implicación afectiva y presión social más fuerte), se puede emplear un razonamiento característico de un estadio anterior. (Carretero & León Cascón, Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia, 1995, pág. 319).
- Se corrobora que el razonamiento moral está influido por la edad, en la cual se va enriqueciendo la experiencia del sujeto y se tienen distintas interacciones con los otros. Fue a través de las respuestas de los profesores que se percibió como los argumentos más complejos empiezan a aparecer en edades posteriores, mientras que son los más sencillos los que predominan en los profesores de menor edad. Esto coincide con las ideas de Narvaez & Lapsley (2009) cuando

señalan que es a través de la experiencia, en especial, que se incrementa la toma de perspectiva, cuando se amplía el sentido de las obligaciones morales de los sujetos.

- El punto anterior también corrobora la hipótesis piagetiana sobre la relación entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral, donde se postula que aquél es una condición necesaria, aunque no suficiente, para éste. Así, en los sujetos en los que hubo puntuaciones altas en aspectos (como las obligaciones, los elementos parte del conflicto, los sujetos, las consecuencias), tendían a presentar razonamientos morales convencionales, pero no siempre. Es decir, que quienes tenían características propias del pensamiento formal (como la elaboración de hipótesis, el manejo de variables, el uso avanzado del lenguaje) lo hicieron patente en el análisis de las diferentes partes del dilema y –en algunos casos– llegaron a ubicarse en estadios de desarrollo moral elevado.

1.5.2. Respecto a los dilemas reales

- Los principales conflictos éticos en la docencia se ubicaron dentro de las Normas Éticas Interpersonales, es decir, en las convicciones éticas básicas de los profesores. Y estas normas se encontraron contrapuestas con las Normas de Conformidad Social y con las Normas Institucionales Particulares. El hecho de que los profesores señalen gran cantidad de dilemas en los que se confrontan sus convicciones con las reglas no escritas de la sociedad (en las normas de conformidad social) o con reglas establecidas por las escuelas (con las normas institucionales particulares) es congruente con que la mayoría de los docentes se encuentre en el nivel convencional del razonamiento moral. Esto debido a que es en este nivel convencional donde el sujeto se conforma con el mantener las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de los pequeños grupos. También de que las razones para seguir las reglas son la aprobación y la lealtad a la persona y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.
- Dentro de estas Normas Éticas Interpersonales, los valores que más se hicieron presentes en los dilemas reales fueron la Justicia (entendida en la acepción marxista de dar “a cada cual según sus necesidades”) en especial a los alumnos con desventajas o necesidades educativas especiales, la evitación del daño de sus estudiantes y el cuidado de su integridad. Y en una menor proporción la veracidad (en el trato y en la enseñanza de contenidos). Estas ideas concuerdan con Cortina (2007) y con Vázquez & Escámez (2010). Con la primera, al proponer una *ethica cordis*, la que atendiendo a la argumentación y diálogo, busquen la justicia y supongan la predisposición a reconocer los derechos de los demás y a exponer sus intereses. Y con el segundo al destacar la importancia de que la práctica docente actúe a favor de las necesidades expresadas por el “otro”.
- Nuevamente la edad aparece como un factor de evolución en la comprensión de lo que son las situaciones dilemáticas para los profesores. -relacionada con el

planteamiento de la “*oportunidad de adopción de roles*” de Kohlberg, como la acción de la experiencia y la estimulación social en el desarrollo del razonamiento moral (1997, p. 94) -. Por ejemplo, son los profesores de menos años quienes redactan dilemas relacionados con sus compañeros de trabajo, en los cuales hay conflicto en las relaciones interpersonales. Pero es en los educadores de mayor edad en los que se hacen presentes los problemas con los compañeros donde hay una exigencia implícita de encubrimiento. Al parecer, es a través de los años de servicio donde los maestros perciben un problema entre decidir el hacer lo que consideran correcto o ser leales a sus colegas. Además, ver cómo la evaluación es un dilema en los maestros de menor edad, mientras que en los mayores esto parece resolverse con su experiencia.

- Los principales sujetos a los que los maestros hacen referencia en sus dilemas son los alumnos (tanto los regulares como aquéllos con problemáticas o necesidades educativas especiales). Por otra parte, se encontró una coincidencia entre los dilemas reales que presentaron estos profesores con los que señalan Langlois & Lepointe (2010) cuando aluden a la preocupación de algunos educadores por la conducta de sus colegas que empañaban la reputación de los docentes. En el presente estudio se encontró que muchos maestros descubrían que tenían un dilema cuando se percataban de conductas en sus colegas que no eran adecuadas. Aquí tenían que decidir entre el “encubrirlos” o hacer manifiesta su conducta.
- Otro punto de encuentro entre los resultados de Langlois & Lepointe (2010) se concretó en los conflictos entre los valores profesionales y personales con las normas organizacionales dictadas por la administración. Al parecer, este tipo de problemáticas son frecuentes en los diversos contextos educativos y crean conflictos morales en los profesores que los viven.
- Finalmente, las temáticas que más preocupan a los maestros de este contexto –y así lo hicieron patente en sus dilemas reales- son tres: en lo pedagógico es la evaluación (y el hacerla justa y adecuada a la situación). En cuanto a los aspectos contextuales, les preocupa la violencia que se vive (en todas sus manifestaciones) y los problemas que puede tener una sexualidad poco orientada en sus estudiantes.

Capítulo – V: Grupo de discusión

Etimológicamente “grupo” proviene del italiano *Gruppo*, y su primera definición hace referencia a una pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto, material o mentalmente considerado. Por otra parte, “discusión” deriva del latín *discutĕre*, que significa disipar, resolver. La primera acepción de “discusión” es entendida como “dicho de dos o más personas: Examinar atenta y particularmente una materia”. (Real Academia, 2013).

De esta forma, una primera concepción del grupo de discusión –basado en estas definiciones- es la que se conforma por un conjunto de personas que se dedican a examinar de manera atenta y particular una temática en específico.

Sin embargo, el grupo de discusión entendido como una técnica de recolección de datos utilizada usualmente en investigaciones de corte cualitativo puede entenderse de otras formas. Una definición adecuada es la que ofrecen Canales y Peinado (citados por Infesta & Cohen) donde la conciben como “una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta en profundidad o las historias de vida) trabaja con el habla. En ella lo que se dice –lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación- se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad” (Infesta & Cohen, 2012, pág. 235).

Esta técnica fue la tercera y última empleada con la finalidad de obtener información en la presente investigación. A continuación se detalla el trabajo realizado en él, así como su categorización y análisis consecuente.

1. PREPARACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

La concepción de Callejo –citado por Mayorga Fernández y Tójar Hurtado) sobre lo que son los grupos de discusión sirvió como base para realizar el que en estas páginas se

revisa. Callejo lo define como “reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de una persona” (Mayorga Fernández & Tojar Hurtado, 2003, pág. 144). En cuanto a la cantidad de expertos, se invitaron a 6, sin embargo, únicamente asistieron 5 debido a problemas personales del último. Y la característica de ser desconocidos se cumplió parcialmente, debido a que algunos de ellos no habían tenido trato entre sí, pero otros eran compañeros del mismo centro de trabajo.

Se consideraron a estos integrantes del grupo debido a varias características: en primer lugar, todos tenían formación de doctorado –en educación, sólo un caso en filosofía-. También contaban con años de experiencia en formación de docentes o en educación superior. Además conocían el contexto michoacano referente a los problemas educativos y a la situación de magisterio.

Por otra parte, para poder realizar esta experiencia, se llevaron a cabo los siguientes momentos:

- 1- Planteamiento del objetivo y elaboración de las preguntas guía
- 2- Selección de los participantes: consideración de las características que debían tener
- 3- Ubicación del lugar y fecha. Preparación de las condiciones necesarias para realizarlo
- 4- Desarrollo del grupo de discusión
- 5- Recopilación, transcripción y análisis de la información
- 6- Elaboración del presente texto y conclusiones del mismo.

Respecto al primer apartado, el objetivo general de este grupo de discusión fue la búsqueda de aspectos clave sobre la ética, su relación con la formación de los profesores y la práctica docente cotidiana. Se construyeron 5 preguntas clave para servir de base en la discusión de los expertos. Estos cuestionamientos generales, de carácter abierto, eran los incentivos para iniciar la argumentación y reflexiones al respecto.

Las preguntas elaboradas fueron las siguientes:

Tabla n°. 156. Preguntas base para el grupo de discusión.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo se va construyendo la ética profesional en los docentes y qué elementos la constituyen?• ¿Cuáles son los obstáculos principales a los que se enfrentan los docentes para poder realizar una práctica docente ética?• En su opinión, ¿Qué implicaciones tiene el que una gran proporción de las personas -y por ende de los educadores- se ubiquen en un nivel de razonamiento convencional?• ¿Cuáles cree que son los valores que priorizan los docentes en su actividad cotidiana?• Finalmente: ¿Cómo pueden las instituciones formadoras de docentes propiciar: |
|---|

Tabla nº. 156. Preguntas base para el grupo de discusión.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">-Un mayor nivel de razonamiento moral.-Mejores actitudes.-Y una ética profesional fortalecida y propia del ámbito educativo? |
|--|

En cuanto al segundo apartado –tal como se señaló anteriormente– la selección de los participantes constituyó una muestra intencional de expertos, que cumplieran con los requisitos considerados necesarios para hacer del grupo de discusión una experiencia valiosa. Los estudios con los que contaban eran, principalmente, sobre educación. Pero también había un doctor en filosofía, -lo que enriquecía el análisis teórico- y una especialista en estudios latinoamericanos, lo que permitió reconocer el contexto histórico en el que se ubica la presente investigación.

Respecto a la ubicación del lugar y la fecha del grupo de discusión, se eligió un pequeño salón de la Escuela Normal Superior de Michoacán, lugar accesible para todos los participantes, además de contar con los recursos necesarios para llevar a cabo la presente técnica. Y la fecha fue seleccionada de acuerdo a la disponibilidad horaria con los que contaban la totalidad del grupo.

El grupo de discusión duró dos horas. Una vez videograbada la información se procedió a la transcripción de la misma, para posteriormente ser analizada mediante el programa Aquad 6.

1.1. Análisis de la información procedente del grupo de discusión

El término “análisis” proviene del griego ἀνάλυσις, y la primera definición que el Diccionario de la Lengua Española da es el de “distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos”. Sin embargo, cuando se refiere al análisis gramatical, éste se entiende como “el examen de los componentes de un discurso y de sus respectivas propiedades y funciones” (Real Academia, 2013)

Una definición adecuada para el fin que se pretende en este texto es la que proporciona Callejo al decir que “El análisis de discurso es la búsqueda de un sentido. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación” (Infesta & Cohen, 2012, pág. 149)

Así, se busca que las intervenciones de los distintos expertos sean revisadas indagando los significados y las relaciones existentes entre los distintos conceptos, así como las argumentaciones empleadas.

Una vez obtenida la transcripción, se procedió a analizarlo en el programa para analizar datos cualitativos Aquad 6, de investigador alemán Günter L. Huber, de la Universitat Tubingen. Así, los niveles de análisis que se procedieron a realizar son los siguientes:

- Clasificación en categorías relevantes:
- Descripción

- Interpretación

Una de las funciones que presenta este programa es la numeración de cada una de las líneas del texto transcrito. De esta forma, es posible la ubicación de las categorías recuperadas a lo largo del grupo de discusión.

A continuación se presentan algunas imágenes del grupo de discusión realizado.



Ilustración n°15. Expertos participantes del grupo de discusión



Ilustración n°15. Expertos participantes del grupo de discusión



Ilustración nº15. Expertos participantes del grupo de discusión

Las categorías que sirvieron para el análisis fueron surgiendo de la revisión de la transcripción del grupo de discusión. Así, a pesar de que existían preguntas previas para guiar la reflexión, los expertos fueron tocando aspectos que consideraban eran importantes para profundizar en la temática. Así, fueron 9 metacategorías –y cada una de ellas incluía un grupo de categorías a las que hacía referencia.

Las metacategorías analizadas fueron:

1. Ética (ETI)
2. Valores (VAL)
3. Razonamiento Moral (RAZ)
4. Relación con el Otro (OTR)
5. Sí mismo (SIM)
6. Contexto (COX)
7. Formación Docente (FOD)
8. Práctica Docente (POD)
9. Teoría. (TEO)

Y las categorías que las componen a cada una de ellas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla n°. 157: Metacategorías y categorías para analizar el grupo de discusión.

1.- Ética (ETI)	
<ul style="list-style-type: none"> • Ética general (ETC) • Ética personal (ETP) • Ética profesional (ETF) • Moral (MOR) • Sujeto ético (SUE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento (COI) • Construcción (COS) • Dilemas (DIL) • Discurso (DIS) • Normatividad (NOR) • Vida cotidiana (VIC)
2.- Valores (VAL)	
<ul style="list-style-type: none"> • Valores en general (VGE) • Congruencia (COL) • Democracia (DEM) • Igualdad (IGU) • Justicia (JUS) • Libertad (LIB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores patrios (VPA) • Respeto (RES) • Responsabilidad (REB) • Templanza (TEM) • Verdad (VER) • Solidaridad (SOL)
3.- Razonamiento moral (RAZ)	
<ul style="list-style-type: none"> • Ideas/opiniones (IDD) • Pensamiento/Razonamiento (PEN) • Reflexión (RFX) • Preconvencional (PRC) • Convencional (CON) <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación del grupo (ACE) • Posconvencional (PSC) <ul style="list-style-type: none"> - Autenticidad (AUT) - Derechos humanos (DHU) - Dignidad (DIG) 	
4.- Relación con el otro (OTR)	
<ul style="list-style-type: none"> • Afectividad (AFE) • Convivencia (CVV) • Diversidad (DIV) • Relación otros (REL) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir (COA) • Competir (COT) • Protección (PRO)
5.- Sí mismo (SIM)	
<ul style="list-style-type: none"> • Individual (IND) • Expectativa (EXA) • Experiencia (EXC) 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad (NCS) • Saberes (SAB) • Reconocimiento de las consecuencias (CSC)
6.- Contexto (COX)	
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto general (COG) • Contexto indígena (CON) • Contexto occidental (COC) • Mestizaje (MES) • Cultura (CUL) • Intercultural (INC) • Familia (FAM) • Sociedad (SOC) • Sindical (SIN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Complejidad (COP) • Cambio (CAM) • Movimiento (MOV) • Crisis (CRI) • Interrelación (INT) • Temporalidad (TIE) • Presente (PRE) • Espacio (ESP)
7.- Formación Docente (FOD)	
<ul style="list-style-type: none"> • Académico (ACA) • Formación (FOR) • Escuela Normal (NOR) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plaza docente (PZD) • Vocación (VOC) • Identidad (IDA)

<ul style="list-style-type: none"> • Normalista (NIS) 	
8.- Práctica Docente (PDO)	
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos (ALU) • Aprendizaje (APR) • Trabajo colegiado (TCO) • Compañeros docentes (COÑ) • Conocimientos (CNE) • Control del grupo (CGP) • Recursos (RSS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas (EDD) • Educación (EDU) • Enseñar (EÑR) • Evaluación (EVA) • Escuela (ESC) • Maestro (MTR) • Trabajo docente (TDO)
9.- Teoría (TEO)	
<ul style="list-style-type: none"> • Prototipo (EST) • Ideal / Modelo (IDE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigmas/Parámetros (PAR) • Teórico en general (TER)

Fue a partir del presente listado de categorías y metacategorías –surgido del propio grupo de discusión- que se realizó el análisis del mismo.

De esta forma, la revisión de este trabajo se plantea en cuatro momentos generales: en un primer término, la revisión cuantitativa sobre el número de menciones o referencias que se hizo a cada categoría durante el tiempo que duró el grupo de discusión. Posteriormente, el análisis de la conceptualización de cada una de las metacategorías según fueron empleadas durante la discusión. En tercer término, se revisan los conceptos relacionados y anidados en cada una de ellas, para, finalmente, elaborar algunas hipótesis sobre lo planteado durante esta sesión.

1.1.1. Cálculo de las frecuencias de las categorías presentes

Con la finalidad de reconocer cuáles fueron las categorías más empleadas en las reflexiones vertidas sobre la temática, se hizo uso de la función “recuento de códigos” del programa Aquad 6. Los resultados de la misma son los siguientes:

Tabla n°. 158 Recuento de las categorías encontradas en el grupo de discusión

ACA (5)	CUL (12)	FOR (15)	PSC (1)
ACE (2)	CVV (1)	IDA (1)	PZD (3)
AFE (1)	DEM (5)	IDD (2)	REB (1)
ALU (7)	DHU (3)	IDE (8)	REL (3)
APR (2)	DIG (4)	IGU (3)	RES (3)
AUT (2)	DIL (1)	IND (7)	RFX (3)
CAM (11)	DIS (2)	INC (2)	RSS (13)
CGP (3)	DIV (3)	INT (5)	SAB (4)
CNE (2)	EDD (2)	JUS (6)	SIN (1)
COC (6)	EDU (1)	LIB (1)	SOC (11)
COG (18)	EÑR (1)	MES (4)	SOL (2)
COI (8)	ESC (7)	MOR (9)	SUE (5)
COA (4)	ESP (3)	MOV (4)	TCO (4)
CON (8)	EST (1)	MTR (12)	TDO (14)

Tabla n°. 158 Recuento de las categorías encontradas en el grupo de discusión

COL (2)	ETC (22)	NCS (1)	TEM (2)
CON (3)	ETF (18)	NIS (5)	TER (17)
COÑ (3)	ETP (6)	NOR (2)	TIE (15)
COP (8)	EVA (2)	NRM (9)	VER (1)
COS (7)	EXA (2)	PAR (12)	VGE (17)
COT (2)	EXC (7)	PEN (7)	VIC (5)
CRI (4)	EXP (2)	PRC (1)	VOC (3)
CSC (1)	FAM (4)	PRE (6)	VPA (1)
		PRO (1)	

Es posible observar que las categorías que mayor cantidad de menciones obtuvieron fueron Ética general (ETC) con 22 referencias; Ética profesional (ETF) con 18; Contexto General (COG) también con 18; Teoría en general (TER) con 17 y Valores en general (VGE) con 17. Esto es explicable debido a la temática abordada en el la discusión de los expertos.

Otras categorías con un porcentaje alto de menciones fueron: Temporalidad (TIE) 15; Formación (FOR) 15; Trabajo Docente (TDO) 14; Recursos (RSS) 13; Maestro (MTR) 12; Paradigmas/ parámetros (PAR) 12; Cultura (CUL) 12; Cambio (CAM) 11 y Sociedad (SOC) 11. Es perceptible que la mayoría de las categorías se relacionan con el quehacer docente y su formación. Sin embargo, también destacan algunas relacionadas con el contexto, tales como la cultura, la sociedad, temporalidad y el cambio. Esto da idea de cómo la discusión estuvo centrada en la ética, los profesores y su relación con la realidad en la que se encuentran insertos.

1.1.2. Conceptualización de las metacategorías

Las aportaciones que los participantes del grupo de discusión hicieron sobre las distintas metacategorías fueron enriquecedoras, pues recuperaron tanto sus conocimientos teóricos como sus experiencias en el ámbito de la formación de docentes. Los principales elementos de cada una de ellas se integran en el siguiente análisis de las mismas:

- Ética

Una primera reflexión giró en torno a recuperar la diferenciación del concepto de “ética” con el de “moral”, en la idea de clarificar los contenidos. Por otra parte, se planteó que la ética tenía que ser integral, considerar al sujeto en su totalidad. De esta forma, una persona ética es aquella que la manifiesta tanto en su vida profesional como personal. Y esta ética es una construcción en la que incide tanto la persona como la cultura y su contexto. Es a través de la experiencia de los sujetos, de sus interacciones con su medio, con la familia y con el entorno donde se va potenciando la ética. Pero es

también una tarea personal, donde el sujeto toma decisiones a partir de la misma. Durante el grupo de discusión se hizo mucho énfasis en la importancia de considerar el contexto mexicano, donde tanto la cultura prehispánica como la cultura occidental –y el mestizaje producto de las mismas- ha dado lugar a una cultura propia, que ha incidido en la ética de los sujetos que en ella se encuentran.

Una reflexión más sobre la ética fue la que señala que ésta va más allá del obedecer cierta normatividad. El sujeto ético no sólo hace caso de las normas, sino que es auténtico en su actuar.

En el siguiente esquema se recupera la construcción que el grupo de discusión estuvo realizando sobre la metacategoría de ética.

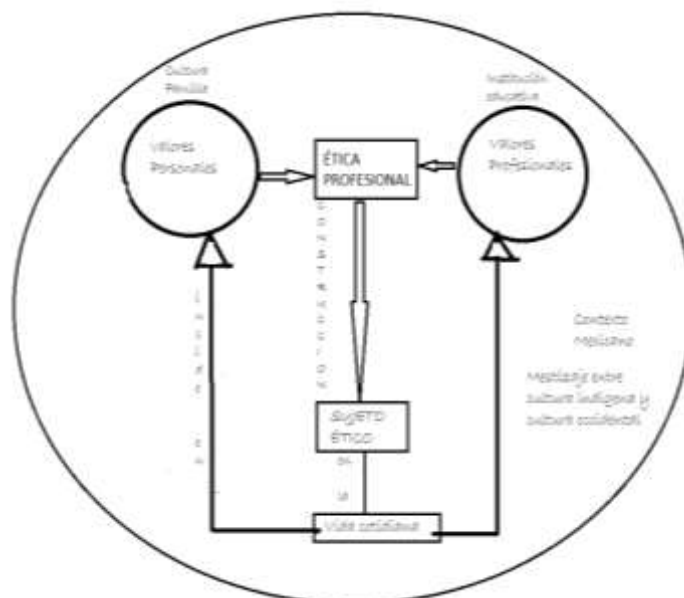


Ilustración n°. 16: Construcción de la metacategoría de ética realizada por el grupo de discusión

- **Valores**

Durante el grupo de discusión se consideró que los valores eran esencia de la ética. Y también que eran los valores los que incidían en el comportamiento de los sujetos.

Por otra parte, fue interesante reconocer que se percibió un planteamiento dialéctico de la formación de los valores. Se señaló que éstos eran construcciones milenarias por parte de las culturas, es decir, que tenían una permanencia a lo largo de la historia. Sin embargo, también se argumentó que los valores van cambiando a lo largo de las generaciones y de las modificaciones que las sociedades experimentan a través del tiempo. Que tienen diferentes matices que no permiten hacer generalizaciones. De esta forma, se presentaron los valores en un proceso de cambio y permanencia, de construcción dialéctica.

Un elemento en el que se hizo énfasis fue la necesidad de emplear los distintos referentes teóricos -en especial los clásicos occidentales, aunque también los

latinoamericanos- para poder definir bien qué son los valores, cómo se expresan y cómo se pueden manifestar dentro de la ética profesional. De tal manera, que se argumentó que era posible que quien no tuviera un sustento firme de referentes teóricos no podría referirse a ellos adecuadamente.

Un último punto de reflexión fue el referente a los valores y al proceso de formación de los sujetos. En este ámbito se señalaron dos aspectos. El primero es que es necesario que los formadores cuenten con estos valores si pretenden lograrlos en sus discentes. Se recordó que “nadie puede dar lo que no tiene”, por lo que en las escuelas normales es necesario profesores con una ética profesional sólida. Y en segundo término se planteó que los valores se logran únicamente a través de la experiencia, de vivenciarlos, de propiciarlos en los distintos espacios. Y que no es a través de discursos o consejos como se logran tener maestros con valores.

Los valores que se relacionaron con la práctica docente y que se mencionaron en el grupo de discusión fueron los que se muestran en el siguiente esquema.



Ilustración n°. 17 Valores vinculados con la práctica docente y mencionados en el grupo de discusión

- **Razonamiento moral**

Esta metacategoría fue tocada de manera tangencial por los expertos. Las referencias que se hicieron a ella estuvieron más centradas en la categoría de pensamiento y en las características de un profesor con distintos tipos de razonamiento moral.

Respecto al pensamiento, se consideró la existencia de varios de ellos dependiendo del contexto. Así, se habló de la importancia de reconocer el pensamiento de occidente, el pensamiento indígena y el latinoamericano. También se señaló acerca de los distintos referentes teóricos sobre el desarrollo del pensamiento, como Piaget, donde se

argumenta el pensamiento formal. Pero también la existencia de pensamientos como el dialéctico, el formal y el intuitivo. Y sobre cómo se va desarrollando el pensamiento a través de la edad y las interacciones con el medio.

En cuanto al razonamiento moral, se coincidió que la mayoría de las personas –y también de los docentes- se encuentran ubicados en un estadio convencional. Sin embargo, que se debe aspirar a un razonamiento posconvencional, donde el sujeto sea íntegro, con una dignidad humana, respetuoso de los derechos humanos, justo y ético. Y que una forma de avanzar de un estadio o nivel a otro es el hecho de que se sea capaz de asumir las consecuencias de los propios actos, como una posibilidad de ser más responsable de la libertad con la que se cuenta.

Finalmente, dentro de esta metacategoría, es el reconocer al razonamiento moral como parte de la ética, junto con otros aspectos como pueden ser el carácter y las acciones.

- *Relación con el otro*

Esta categoría, -esencial para la ética- fue recuperada durante la sesión. Dos de los participantes hicieron una clara referencia a ella, conceptualizándola de la siguiente manera:

Tabla nº. 159. Conceptualizaciones de la relación con el otro en el grupo de discusión.

“... la capacidad que tenemos para relacionarnos con los otros, para entender al otro, para hablar con el otro...”

“... se va transformando la propia forma de ser docente o el ámbito de ser compañero de mis iguales, en el ámbito de relación con mis compañeros docentes”

Fue interesante encontrar que, vinculado a la categoría del Otro se presentó la diversidad. Así, se hizo mención de que hay diferencias, que no son iguales, que no hay estandarización. Esto se mostró cuando se habló de “educación multicultural”, de los “diferentes alumnos de acuerdo al contexto de donde provienen” y de las diferencias entre los integrantes de una institución.

Para seguir reflexionando sobre la relación con el otro, los integrantes del grupo de discusión se centraron en dos diferentes tipos de sujetos: los docentes y los alumnos. Así, para cada uno de ellos se pudieron percibir aspectos reales e ideales en cuanto a la relación con los demás.

En cuanto a los docentes, se planteó la relación que deben de tener con sus alumnos y la relación con los colegas profesores. En ambos casos predominó el concepto de “compartir” desde el plano ideal, no como algo que se dé en la realidad, sino como una aspiración en el ámbito ético y formativo. Así, se hizo referencia a actividades y espacios comunes.

En el siguiente cuadro se ponen ejemplos al respecto.

Tabla n°. 160: Relaciones ideales del profesor hacia sus estudiantes.

“... compartir con los alumnos para aprender y que aprendan”
“compartir actividades académicas, donde los alumnos no sean sólo espectadores”
“compartir con los alumnos lo que aprendemos y enseñamos juntos”

También en cuanto a la relación que deberían tener los profesores con sus compañeros de centro de trabajo predomina el ideal del compartir y del trabajo colegiado. Así lo dejan ver los siguientes textos sobre esta idea:

Tabla n°. 161. Relaciones ideales entre los docentes y sus colegas

“una relación de compartir con el otro, con el colega, lo que tengo y sé”
“falta encontrar en esa diversidad de ideas, opiniones, de formación, la riqueza para seguir construyendo la institución”

Así, aunque no se hizo mención explícitamente, se dio a entender que la situación existente en la realidad no cumple con estos planteamientos. Así, puede suponerse que predominan relaciones donde uno es superior y otro inferior (maestro- alumno), donde hay trabajo individualizado y poco reconocimiento por el otro.

En cuanto a los alumnos entre sí, se presentaron dos visiones contrapuestas. Una de ellas sugiere que los estudiantes deberían competir entre sí para poder acceder a una plaza docente. Y que esto los haría que se preocuparan más por su formación académica. Sin embargo, esta propuesta se refutó con el argumento de que el hecho de competir entre ellos quizás traería más conocimientos y habilidades en los discentes, pero que eso no garantizaría la ética profesional, los valores necesarios para estar en el aula con los adolescentes.

La otra propuesta fue la ideal, donde se recupera nuevamente el compartir. Se propone el propiciar espacios donde los alumnos compartan, recreen, visualicen futuros posibles. Y donde compartan cómo se va transformando su visión de lo que es el ámbito docente.

Así, esta metacategoría de relación con el otro se manejó en un plano ideal y uno real, con diferencias significativas entre ambas.

Sí mismo

Esta mecategoría considera al sujeto como un ente complejo que, -aunque es influido por el contexto y la historia-, tiene que hacer una construcción individual de su ética personal y profesional. Y dentro de esa misma complejidad, hay distintos elementos de su ser que median en el logro de esta ética.

Así, los participantes expresaron esta idea de construcción individual de la siguiente manera:

“... el docente debiera de hacerse. Sin embargo, no se deja de lado de que es complejo, de que es individual, de que es aquella reflexión de que cada quien tiene desde su propia formación”.

“... la construcción de una ética, entendiendo la ética como una autenticidad, lo que es, pues es casi individual”

En cuanto a los distintos elementos que pueden ser mediadores en el logro de esta ética y que se encuentran en la propia persona o que ella puede reflexionar sobre los mismos se mencionaron: los afectos, las expectativas, el asumir consecuencias, la experiencia, las necesidades y los saberes.

Los afectos se plantearon respecto al sentir del maestro sobre su quehacer educativo, el “querer lo que se hace”. De esta forma, sería capaz de interesarse, querer mejorarla y trabajar en ella.

En las expectativas se señala lo que el docente espera de su profesión, pero también lo que la sociedad espera de sí mismo. Participarían las reflexiones que el educador pudiera hacer al respecto.

En el asumir consecuencias se propuso la capacidad que el sujeto tenga de emplear su juicio moral para valorar sus acciones y reconocer la participación de otros actores en el ámbito educativo. Así, poder tomar decisiones y asumir las consecuencias de los actos que pudiera libremente tomar.

Para la experiencia, se consideró fundamental el que los jóvenes que desean ser profesores tenga distintos tipos de vivencias. Que dejen de ser espectadores para interactuar con situaciones académicas y del contexto que les permitan aprender a colaborar y les ayuden a un mejor razonamiento moral.

En cuanto a las necesidades, se hizo mención de las que la realidad y la sociedad tienen en este momento histórico. Éstas tienen que ser consideradas para la formación de los maestros. Y también ser reflexionada por los sujetos.

Finalmente, se argumentó que existen saberes en las personas que influyen en la constitución ética de los profesores. Estos saberes son, algunos, propios de la cultura. Pero otros son pertenecientes a los individuos y a su experiencia.

Contexto

Una metacategoría que apareció en el grupo de discusión fue la del contexto. Ésta se caracterizó por ser compleja –con múltiples elementos interrelacionados-. También se reconoció como dialéctica, en constante movimiento, pero a la vez, con la permanencia de aspectos culturales, de mestizaje –entre lo occidental y lo indígena-, propios de la historia de México.

De esta forma, se señaló que la ética profesional tenía, necesariamente, que considerar

el entorno, la cultura, el tiempo, la realidad del presente. Y estos elementos le daban una complejidad propia, pues hablar de ética profesional en la Escuela Normal Superior de Michoacán tenía especificidades que no existían en otros contextos.

A esto se sumaba la idea de una crisis presente desde los ámbitos mundial, nacional, estatal y desde la formación de docentes y las escuelas normales. De tal manera, que se hacía necesario preguntarse ¿qué demanda el contexto, la realidad social en este momento histórico?

Así, aparecieron las categorías de “tiempo” y “espacio”. El tiempo recuperó las culturas ancestrales y los mestizajes entre Occidente y América. El espacio se refirió desde el contexto macro con lo internacional, hasta lo micro, con el estado de Michoacán y la propia institución formadora de docentes.

La dialéctica entre permanencia y cambio se hizo presente también. La permanencia apareció con las herencias culturales y familiares que dan un sustrato fijo a la ética profesional, Pero ésta está produciéndose constantemente, en movimiento, al estar cambiando la sociedad, las instituciones y los sujetos. De tal manera que se señaló que la ética profesional y sus valores están en procesos de construcción continua debido al contexto en el que se vive.

También apareció la categoría de complejidad, haciendo referencia ésta a diversos aspectos, tales como la complejidad del tema a analizar, el contexto, la ética profesional, la educación y la tarea de preparar a maestros en la actualidad.

Finalmente, el movimiento no sólo se refirió a la realidad. También se hizo mención de la necesidad de hacer entrar en movimiento a los sujetos, a potencializar las habilidades, la reflexión de los sujetos en la búsqueda de formar profesores más éticos.

Estas ideas de movimiento, permanencia e interrelación del contexto se esquematizan en el siguiente diagrama:

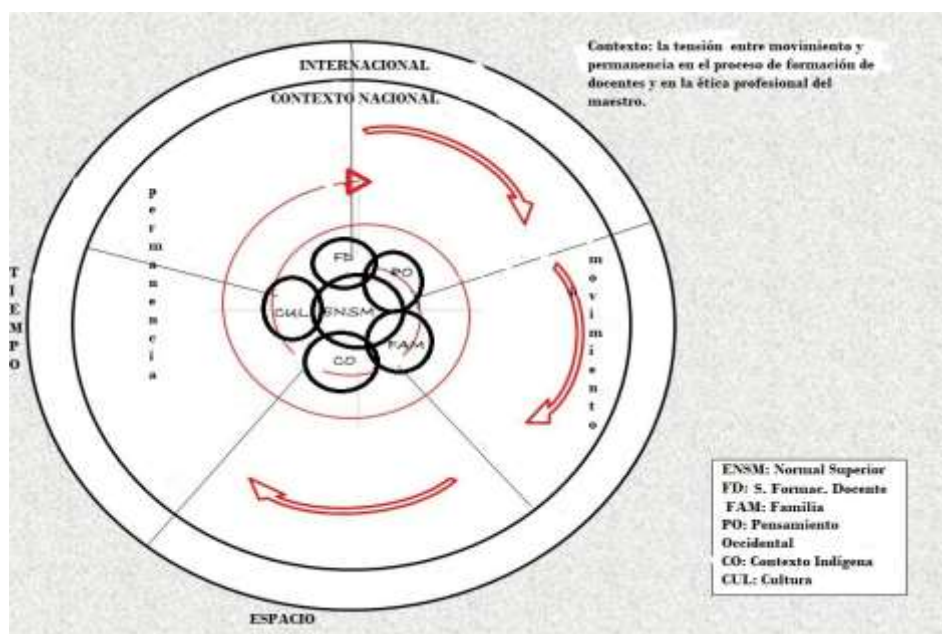


Ilustración nº 18. El contexto complejo y dialéctico abordado en el grupo de discusión.

Formación Docente

El concepto de formación fue cuestionado. Se señaló que es algo más complejo que simplemente ir a la escuela. Que implica un proceso social, cultural e individual. Es social y cultural porque el profesor que se forma es una persona que tiene una procedencia y una formación desde el nacimiento y antes de él. También que este proceso integra una serie de valores establecidos como parte de una historia de vida. Pero que también las vivencias del contexto sociopolítico, económico, a nivel mundial y local dan lugar a la formación de los sujetos. Y es individual porque es el desarrollo de la persona, su historia la que se modifica a través de las experiencias.

En cuanto a la formación de maestros, se argumentó que las escuelas normales cumplieron un papel muy importante en el pasado. Pero que en la actualidad están en crisis. Y a este respecto surgieron dos posturas divergentes. La primera decía que era necesario destruir este tipo de escuelas. La segunda señalaba la necesidad de entrar en un profundo proceso de cambio y reconstrucción, de revisión de lo que se hace para poderlo modificar.

Un punto que suscitó reflexiones fue si los normalistas tenían los aprendizajes que la vida real necesitaba. Y se coincidió que no. Que había una gran cantidad de jóvenes que además deseaban ser maestros por el trabajo seguro que había al egresar, por la plaza docente que el estado de Michoacán les ofrecía. Sin embargo, eso no era indicio de que no hubiera los que, además, quisieran ser educadores y servir como maestros a la sociedad.

Dentro de las transformaciones que las escuelas normales deberían de hacer, hay dos que se destacaron. La primera tiene que ver con el status académico de los docentes, donde el personal académico se siga formando, estudie y fortalezca las actividades de los cuerpos académicos, las cuales tienen que trascender en la formación de los alumnos.

La segunda tiene que ver con el crear espacios donde los alumnos puedan compartir, recrear, visualizar los futuros posibles, que les permita ser actores y no espectadores. Donde puedan ir sistematizando su proceso formativo y los cambios en sus concepciones de ser docente y de relacionarse con los otros, con colegas y alumnos.

Finalmente, se discutió que en la ENSM los diferentes tipos de discentes tienen diversas identidades. Que no eran lo mismo los alumnos del posgrado, que los de la licenciatura en la modalidad escolarizada y los de la modalidad mixta. Y también se señaló que esta institución es la que cuenta con mayor cantidad de cuerpos académicos (cuatro en total), lo que le da una ventaja respecto a las otras normales, pero que no es aún suficiente por la necesidad de que trascienda este trabajo.

Práctica Docente

Destacaron varias categorías relacionadas con la práctica docente. La primera –y eje de todo- es la del profesor. El docente se concibió desde una perspectiva multidimensional: en el ámbito cultural, se hizo referencia a las expectativas que se tienen sobre la función que cumplen los educadores. En el social se reconocieron los estereotipos existentes sobre los maestros y el hecho de que no todos encajan en este tipo de modelos. Desde una perspectiva económica se hicieron cuestionamientos sobre lo que puede demandarse y solicitarse para que cumplan los maestros en su quehacer educativo. Mientras que en lo que respecta al ámbito teórico, se argumentó que era necesario tener referentes claros que sirvieran para conocer al maestro y poder ubicar los parámetros propios de su comportamiento.

Por otra parte, se consideró al docente como un ser integrado por aspectos diversos, dentro de lo que es su ser integral. Así, el elemento intelectual fue uno de los reconocidos desde la necesidad de que se fortalezca y mejore su preparación y status académico. En el ámbito afectivo, se señaló la importancia de que los docentes quieran su profesión, pues de esta forma les interesará el estarla mejorando continuamente. Y dentro de lo ético, se comentó que el comportamiento del educador depende de su estructura de valores, además de que los formadores de docentes deben de tener ética, pues de otra forma, “nadie puede dar lo que no tiene”, es decir, no podrían propiciar algo de lo que ellos mismos carecen.

En el siguiente gráfico se muestra un esquema de las dimensiones y aspectos en los que los profesionales de la educación fueron descritos:

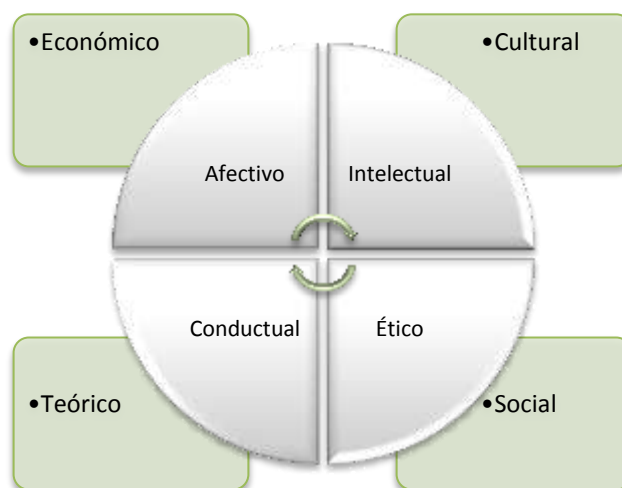


Ilustración nº. 19. Dimensiones en las que está presente el educador y aspectos que lo conforman.

También dentro del trabajo del docente se hizo mención sobre los compañeros docentes de la misma institución. Y se presentó una relación paradójica: mientras que se reconoció que ellos ejercen una influencia importante –y hasta pueden condicionar- la conducta del profesor, también se reconoció que el maestro ejerce una tarea solitaria,

aislada. Que se señala que le interesa el trabajo colegiado, pero que en la realidad no hay una integración con los demás profesores de la escuela. Así, mucho del comportamiento del educador depende de sus colegas, pero por otra parte es una labor individual del maestro la que se da en las aulas.

En la categoría de “alumnos”, se situaron éstos en el contexto en el que se desarrollan. Se hizo referencia a que los discentes que atiende la Normal Superior son en su mayoría del estado de Michoacán y que provienen de las comunidades que integran este estado. Finalmente se presentó una discusión interesante en la categoría de “escuela”. Por una parte se señaló que ya no era vigente la idea de la “paideia” griega, y que la escuela no es una institución formadora, sino que sólo contribuye, pero no forma. Por otra parte, se pidió considerar a las escuelas desde lo complejo, con los ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos que la influyen. Y también poder hacer lecturas del quehacer educativo de las escuelas desde la cotidianeidad, para –de esta forma- tener cierta claridad de lo que como maestros vamos a hacer en los salones de clase.

Teoría

Ésta fue una metacategoría que emergió del grupo de discusión. Y provocó controversia debido a dos posturas contrarias que se presentaron al respecto.

La primera señalaba la importancia de la teoría para sustentar las investigaciones. Además de que permite conocer los parámetros de cada uno de los conceptos importantes que mencionan los distintos autores. También la teoría da elementos para entender la realidad del momento actual, pues los autores contemporáneos explican lo que acontece en el momento presente. Y finalmente en esta postura se sugirió que un primer paso para ser conocer la ética era tener los fundamentos teóricos. El desconocerlos no permite que el sujeto pueda tener elementos para reflexionar sobre la temática y fundamentar sus indagaciones al respecto.

La segunda postura –y contraria a la primera- señalaba que la teoría estaba dejando de tener la función de explicar la realidad, puesto que la realidad es compleja, multidimensional y en movimiento. Así, la realidad está rebasando la teoría porque ésta es una lectura parcial de la misma, la cual no puede ser agotada por una sola perspectiva teórica.

1.1.3. Análisis de los conceptos relacionados

Este último apartado pretende la búsqueda de vínculos significativos en el texto del grupo de discusión. Para ello se empleó el programa AQUAD 6 y la indicación “secuencia de códigos”. Las categorías “foco” o centrales para el análisis son aquellas que fueron básicas para la investigación o que fueron las que más frecuencia obtuvieron en el análisis cuantitativo.

A continuación se presenta un cuadro con la información proporcionada por el

programa para el análisis de los conceptos relacionados con la categoría “respeto” a manera de ejemplo de este tipo de trabajo:

Tabla n°.163: Secuencia de códigos de la categoría respeto

Búsqueda de secuencias de códigos en >>grupo discusión 2.rtf<<					

Distancia máxima 4 unidades de distancia					
☐--> respeto					
40	45	respeto	34 38 38 39 39 39 40 40 45 45 47 47	37 39 40 40 40 44 47 47 53 54 54	ética prof ética prof. familia Cultura ética perso formación ética normativ ética prof. ética perso ética ética prof.
580	581	respeto	572 576 576 578 580 580 580 583 583	577 578 578 579 581 581 581 584 584	Formación Convencio ética prof. Congruencia der. Hum dignidad valores der. Hum dignidad
711	714	respeto	707 707 707 707 707 710 711 711 711 711 717	709 709 709 709 711 714 714 714 714 714 724	Academ Contexto Cultura Ética Relació Sujeto der. Hum dignidad justici normal
Búsqueda de secuencias de códigos					

De esta forma, se realizaron las secuencias de códigos de algunas de las categorías principales para encontrar las relaciones que se expresaron durante el grupo de discusión por los expertos.

A continuación se presentan algunas categorías y las relaciones surgidas al respecto:.

- Con la categoría de “ética profesional” se encontraron algunas otras categorías vinculadas tales como “valores”, “ética personal”, “contexto” “respeto”, “cultura”, “escuela”, “práctica docente”. En base a ello y a lo expresado en el grupo de discusión, se recuperan las siguientes hipótesis de esta categoría en el siguiente cuadro:
- Cuadro n° 73: Hipótesis surgidas sobre la categoría de “ética profesional:

Tabla n° 164: Hipótesis surgidas sobre la categoría de “ética profesional”

“para los integrantes del grupo de discusión existe una vinculación estrecha entre la ética personal y la ética profesional de los docentes”.

“Para algunos de los integrantes del grupo de discusión la ética profesional los lleva a relacionarlo con los valores, y de éstos, el más mencionado fue el respeto”.

“Los integrantes del grupo de discusión relacionaron la ética profesional en dos ámbitos: uno macro (con la cultura y la sociedad) y uno micro (en la escuela y la práctica docente)”.

En el caso de la primera hipótesis, se destaca la articulación entre lo que es la ética profesional y la ética personal, como una correlación necesaria que permita la existencia o no de ambas. Esta hipótesis surgió en el grupo, y aunque ya ha sido mencionada por distintos teóricos (Kitwood, 1996), en este caso permite ampliar la reflexión hacia lo que hacen los docentes cotidianamente en las aulas y lo que es su vida personal.

La segunda hipótesis muestra la articulación entre tres categorías: ética profesional, valores y respeto. Este grupo de discusión hizo referencia a la presencia de los valores en la ética. Y a pesar de que fueron varios los mencionados, el que mayormente se relacionó con la ética profesional fue el respeto. Este dato permitirá una contrastación con lo señalado por algunos teóricos (Hirsch, 2005) y con los datos obtenidos en la elaboración de la escala de Likert –de esta misma investigación– donde los docentes relacionan principalmente la ética profesional con el valor de la responsabilidad.

La última hipótesis integra varias categorías: la cultura, sociedad, escuela y práctica docente. Plantea la interrelación entre los aspectos macro y los aspectos micro en la ética de los maestros. De esta forma, esta vinculación proporciona elementos para continuar reflexionando al respecto.

- Con la categoría de “respeto” se encontraron otras como “ética”, “derechos humanos”, “dignidad”. En el siguiente recuadro se presenta la hipótesis que se desprende de la secuencia de códigos.

Tabla n° 165: Hipótesis sobre la categoría de “respeto”

“Los integrantes del grupo de discusión entendieron el respeto como relacionado mayormente a los derechos humanos y a la dignidad de la persona y en menor medida como la obediencia a la normatividad”.

Esta hipótesis plantea que en el grupo de discusión se entendió el respeto como el ir más allá de la obediencia de normas y hace referencia al cuidar la dignidad de las personas y el preservar los derechos humanos. Así, es una idea de respeto más cercano a un planteamiento postconvencional –desde la perspectiva de Lawrence Kohlberg- que a una idea convencional de la misma.

- La categoría “valores” tuvo una serie de categorías vinculadas tales como “complejidad”, “construcción”, “contexto”, “sociedad”, “ética”, “cambio”. A partir de esta secuencia de códigos y su análisis surgen las siguientes hipótesis:

Tabla n°. 166. Hipótesis surgidas sobre la categoría “valores”

“Algunos de los integrantes del grupo de discusión entendieron los valores como entes complejos relacionados con el contexto”.

“En el grupo de discusión se concibieron a los valores como producto de un proceso de construcción y cambio dentro de la sociedad”.

Esta hipótesis sugiere una visión dinámica y dialéctica de los valores, en contraparte con una visión estática y simple de los mismos.

- Un último análisis para la formulación de hipótesis fue el de las categorías “formación” y “práctica docente”. Para el primer término, se encontraron algunas como “ética”, “valores”, “tiempo”, “complejidad” y “maestro”. En la segunda categoría se presentaron categorías como “vida cotidiana”, “movimiento” y “cambio”. A partir de ellas se elaboraron las siguientes hipótesis que se encuentran en el recuadro:

Tabla n°. 167. Hipótesis surgidas sobre las categorías de formación docente

“Algunos de los integrantes del grupo de discusión concibieron la formación como un proceso complejo, que cambia con el tiempo e integra valores”

“En el grupo de discusión se planteó la práctica docente como en constante movimiento dentro de la vida cotidiana, en oposición a una visión estática de la misma”.

Estas hipótesis muestran relaciones surgidas entre categorías presentadas en el grupo de discusión. Todas ellas son planteamientos interesantes que pueden ser recuperados para continuar el análisis y la reflexión de estas temáticas.

Capítulo - VI: Triangulación de resultados

La Triangulación ha tenido diversas concepciones en torno a su necesidad y su utilidad en la investigación. Hoque, Covalesky y Gooneratne (2013) apuntan a la necesidad de considerar que no existe una sola perspectiva o teoría que tengan el monopolio de las explicaciones, siendo que cada una de ellas tiene su propio sentido y que es necesario considerarlas de forma colectiva, sumándose (y no reemplazando) a la propia visión y concepción de la situación dentro de sus contextos sociales, económicos y culturales (p.1171).

Stake (1999) se basa en un sentido más metafórico, centrando la triangulación en el uso que los marinos le daban en la navegación celeste. Así, en base a la observación de las estrellas, se encontraban en condiciones de hacer inferencias acerca de su posición en el

mar.

Por su parte, Jonsen y Jehn (2009) recuperan la visión clásica de triangulación como la convergencia de métodos que producen resultados más válidos y objetivos (p. 125). También señalan que una función de la triangulación es fortalecer los descubrimientos a través de la demostración de que los resultados independientes son coincidentes o, al menos, no deben contradecirse entre sí. Para estos mismos autores, la triangulación cumple con tres objetivos principales. El primero es eliminar o reducir lo parcial e incrementar la fiabilidad y validez del estudio. El segundo es incrementar la amplitud del estudio y, de esta forma, lograr una mayor riqueza cualitativa, consiguiendo entender mejor el fenómeno bajo estudio. Y el tercer propósito es el lograr incrementar la confianza considerando los resultados que la triangulación brinda a los investigadores (p.126).

La triangulación que se intentó realizar en la presente investigación fue la metodológica, la cual consiste en la contrastación de los resultados que las diferentes técnicas empleadas ofrecieron durante la investigación. Además se puede considerar también la triangulación de la teoría (Stake, 1999, p.98) haciendo una contrastación con los referentes teóricos revisados.

1. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

Como parte final de este documento, se consideró la triangulación de 7 categorías. Éstas son: componente afectivo de la ética; la edad como factor de desarrollo moral; la relación ética personal con ética profesional; los valores que predominan en la práctica profesional docente; la justicia; la equidad de género y el papel de los otros, e la sociedad. Se trianguló la escala to Likert, los dilemas morales (reales e hipotéticos), el grupo de discusión y la teoría. En algunas categorías no se consideraron todos ellos debido a que hubo instrumentos que no aportaban información en determinada categoría.

a) **Componente afectivo de la ética.**

Tabla nº 168: Triangulación de la categoría relativa al componente afectivo de la ética.

Categoría	Escala tipo likert	Dilemas morales	Teoría
C O M P O N E N T E A F E C T I V O	<p>El factor 6 de la escala se dedicó a las <i>actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor</i>.</p> <p>Tanto el ítem 8 -“en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes”- como el 14 - “la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente”- tuvieron altos porcentajes de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo -90.7% y 84.7% respectivamente-. Otros ítems presentaban aseveraciones contrarias a la afectividad docente. Tal como la número 4 -“los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos”- con un 85.8% de respuestas en desacuerdo y totalmente desacuerdo. Y la 56 -“el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa”- con 84.3% de respuestas en desacuerdo y totalmente desacuerdo.</p> <p>Las respuestas denotan actitudes favorables hacia una vinculación afectiva del profesor como una condición necesaria en la labor docente.</p>	<p>A través de los dilemas morales reales fue posible reconocer que, - junto con el razonamiento que el profesor hacía de la problemática presentada-, se encontraban también emociones morales -culpa, miedo, afecto, empatía- En algunos casos pareció que las decisiones estuvieron más basadas en los afectos que en la razón.</p>	<p>5 referencias teóricas sobre la vinculación de la afectividad y la ética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La sensibilidad moral como uno de los cuatro procesos que conforman a un “experto moral” desde la perspectiva de Darcia Narvaez y James Rest. (Narvaez & Lapsley, 2005) • “Los sentimientos son la base de la percepción de algo como moral” (Puig Rovira, 1996; p.125) • “La moralidad de una persona madura e íntegra ... proviene de la experiencia vivida y sentida” (Kitwood, 1990; p.60) • “La empatía puede influir en el juicio moral de alguien sobre uno mismo u otra persona... por los principios morales que actúa” (Hoffman, 2002; p. 24) • La existencia de algunas emociones que pueden considerarse como morales requieren de un conjunto complejo de conceptos, creencias y deseos relacionados con la moralidad (Hansberg, 1996)

Las actitudes de los profesores fueron favorables hacia la expresión de la afectividad en la práctica docente. Y esta afectividad fue un elemento determinante en la toma de decisiones, aunque su manifestación en los dilemas fue diversa. Esto confirma la presencia de las emociones morales,

y de la existencia de un proceso de sensibilidad moral. Los elementos que predominaron en la toma de decisiones y que se vinculan con la sensibilidad fueron la toma de perspectiva de los otros -o empatía con los alumnos, principalmente-, la relación con los demás, el responder a la diversidad -en especial con los discentes en situaciones desfavorables o problemáticas- y el interpretar las situaciones.

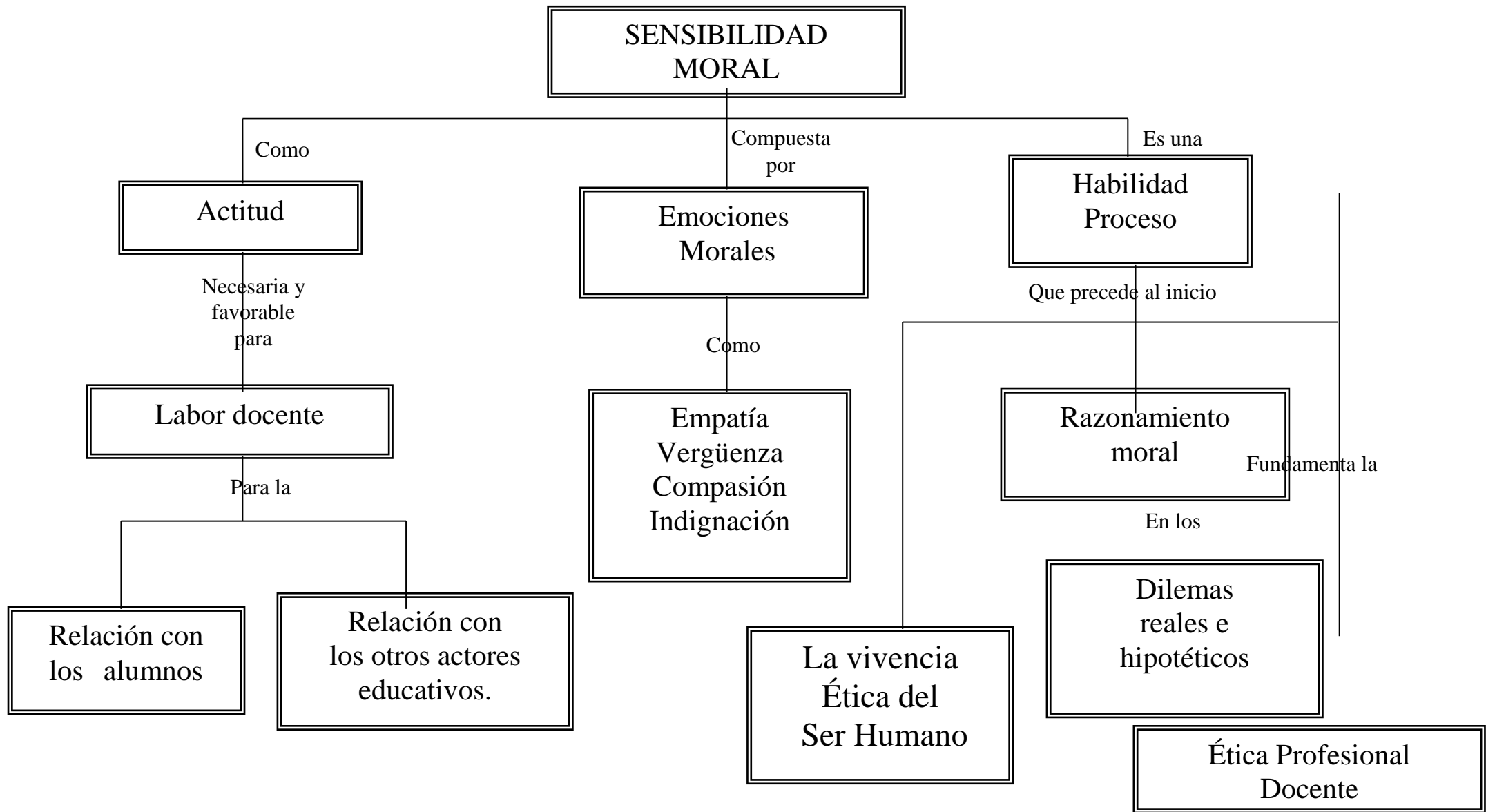


Ilustración nº 20: Mapa conceptual sobre la triangulación de la categoría de sensibilidad moral

b) Edad como factor de desarrollo moral y cambio de actitudes

Tabla nº. 169. Triangulación de la categoría de la edad como factor de desarrollo moral y cambio actitudinal

Categoría	Escala tipo Likert	Dilemas morales	Teoría
E D A D E N M O R A L Y A C T I T U D	<p>Tanto en los ANOVA como en los análisis de contingencia realizados a las respuestas de los profesores, se encontraron 9 actitudes en las cuales la respuesta tenía una relación significativa con la edad del sujeto encuestado. Estas pertenecían al factor 1 -actitudes referentes a la identidad ética y capacidad innovadora del docente-, al factor 4 -actitudes relacionadas con el proceso comunicativo dentro de la interacción educativa-, el factor 5 -actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y al empleo de las TICs- y factor 6 -actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor-</p> <p>Destacan algunos ítems que tuvieron una correlación muy alta con la edad y que versan sobre temáticas como la sensibilidad del profesor hacia lo que viven los demás -con un valor de p de .002-, la congruencia del docente como una posibilidad de mantener el respeto a su persona (p .000), la toma de decisiones del profesor de forma conjunta con sus estudiantes (p .001), la necesidad de una conducción dinámica del grupo para favorecer aprendizajes significativos (p .002) y la necesidad de integrar distintos conocimientos de diversas disciplinas (p .003).</p>	<p>El ANOVA realizado sobre las temáticas abordadas por los profesores en sus dilemas reales y la relación con la edad de los docentes obtuvo un valor de .001, siendo el único factor que tuvo una correlación significativa con el tipo de dilema elaborado.</p> <p>De esta forma, se puede percibir cómo la edad influye en el tipo de dilema que se plantea. Por ejemplo, es en los profesores de menos años quienes redactaron dilemas relacionados con sus compañeros de trabajo pero en los cuales hay conflicto en las relaciones interpersonales. Pero es en los educadores de mayor edad en los que se hacen presentes los problemas con los compañeros donde hay una exigencia implícita de encubrimiento. Al parecer, es a través de los años de servicio donde los maestros perciben un problema entre decidir el hacer lo que consideran correcto o ser leales a sus colegas. Otro ejemplo es como, en los educadores más jóvenes, se encuentran dilemas relacionados con la violencia. Finalmente, ver como la evaluación es un dilema en los maestros de menor edad, mientras que en los mayores esto parece resolverse con la experiencia en el aula.</p>	<p>Tres referencias teóricas al respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...”la experiencia de vida, medida a través de la edad, juega un papel importante en la comprensión del discurso moral” (Narvaez & Lapsley, 2009, pág. 258) • “poco a poco y año tras año, el profesor va acumulando información y experiencia pero percibe también la dificultad de adaptarse a los cambios... un sinfín de alternativas que pueden modificarse a lo largo del tiempo, bien por transformaciones en el entorno laboral y profesional, bien por cambios en la propia disposición del docente, o, en la mayor parte de los casos en los que esto se produce, por la interacción entre la actitud del profesor y el contexto en el que desempeña su trabajo”. (Marchesi, 2008, pág. 86) • La existencia de tres etapas actitudinales a lo largo de la vida profesional de los docentes: la formación, el ajuste y la alineación. (Leonard, 2007)

El presente estudio corroboró que las experiencias de vida, -que se obtienen a través de los años en los sujetos-, son elemento que propicia que los docentes cambien sus actitudes. A la vez, las mismas experiencias transforman los esquemas morales, en los cuales el sujeto modifica su percepción de cómo construye sus obligaciones morales desde la preocupación por sí mismo, a la preocupación por los demás y por los extraños. Esto se conjuga con las actitudes y da lugar a lo que considera son sus conflictos morales en la vida cotidiana y el cómo resolverlos.

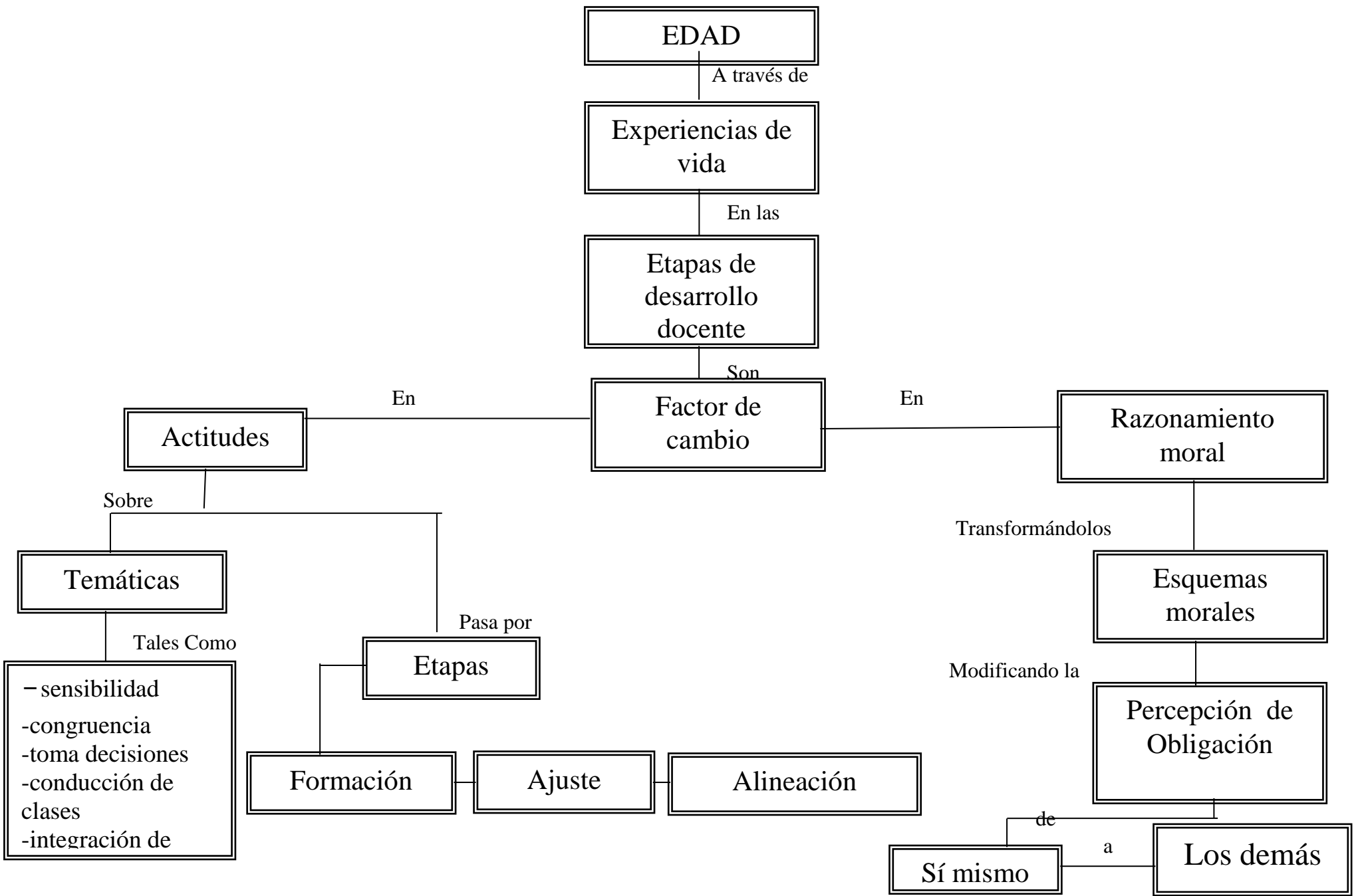


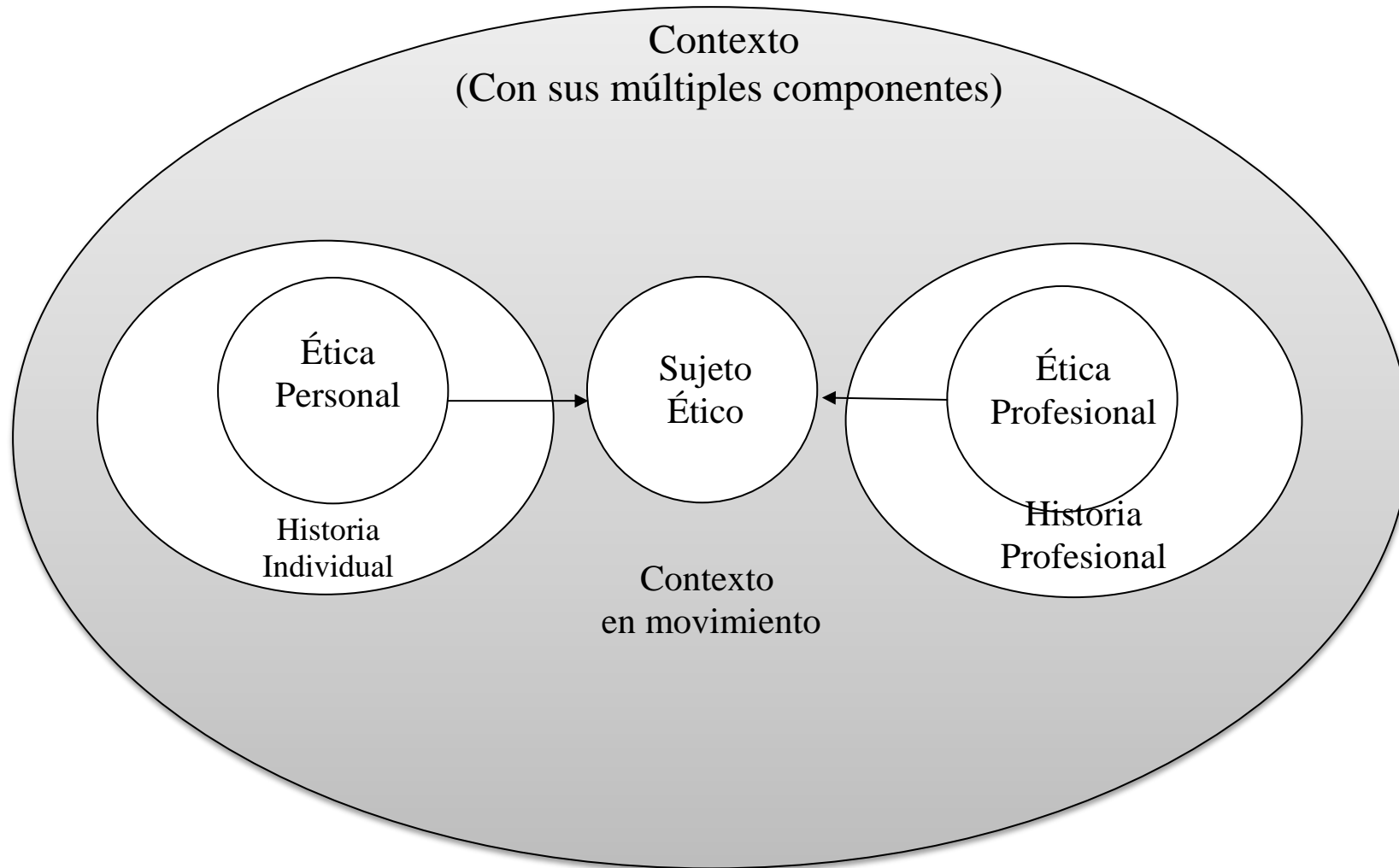
Ilustración n.º21: Mapa conceptual sobre la triangulación de la categoría de la edad, como factor de desarrollo moral y cambio de actitudes

c) Relación ética personal-ética profesional

Tabla nº. 170. Triangulación de la vinculación de las categorías ética profesional y ética personal

Categoría	Grupo de discusión.	Dilemas morales	Teoría
ETICA P E R S O N A L Y ETICA PROFESIONAL	<p>Se planteó que la ética tenía que ser integral, considerar al sujeto en su totalidad. De esta forma, una persona ética es aquella que la manifiesta tanto en su vida profesional como personal. Y esta ética es una construcción en la que incide tanto la persona como la cultura y su contexto. Es a través de la experiencia de los sujetos, de sus interacciones con su medio, con la familia y con el entorno donde se va potenciando la ética. Pero es también una tarea personal, donde el sujeto toma decisiones a partir de la misma.</p>	<p>Se encontró una vinculación estrecha entre la ética personal y la ética profesional en los dilemas reales. En los conflictos entre las Normas Éticas Interpersonales con las Normas de Conformidad Social o las Normas Institucionales Particulares se observa que tanto la ética personal como la ética profesional están relacionadas, en ocasiones yendo en una misma dirección, en otras presentándose como un conflicto entre ambas.</p>	<p>3 referencias al respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...De acuerdo a estudios empíricos, los profesores no pueden separar su propio carácter moral de su ser profesional” (Tirri, Toom, & Husu, 2013, pág. 226) • El recuperar el planteamiento de un modelo de toma de decisiones éticas que considera los valores personales de una visión moral más general con poder para influir en el proceso de razonamiento asociado con la evaluación de aspectos éticos. (Kung & Li Huang, 2013) • “la ética profesional docente incluye dos tipos de moralidades, la individual y la institucional” (Maher, An Investigation of Teacher Candidate Ethical Identity. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina Carolina State University in partial fulfillment of the requirements of the Degree of Doctor of Philosophy., 2004, pág. 63)

La ética docente depende, en gran medida, de la ética personal del profesor. Porque las habilidades que componen el ser ético -como la sensibilidad moral, el razonamiento, la motivación y la acción moral- se hacen o no presentes en la vida cotidiana de los sujetos y también en su quehacer profesional. Una persona con un razonamiento convencional, lo hará patente tanto en su vida familiar como en la escuela. O alguien con una capacidad empática, será capaz de emplearla tanto con sus alumnos como con otras personas de su círculo cercano.



Ilustración^o 22: Mapa conceptual de la triangulación de la vinculación de las categorías de ética personal y ética profesional.

d) Valores que son necesarios en la práctica profesional docente

Tabla nº 171: Valores que se consideran necesarios dentro de la práctica docente.

	Elaboración de la escala	Escala tipo likert	Dilemas morales reales	Grupo de discusión	Teoría
V A L O R E S N E C E S A R I O S	En el primero momento de la elaboración de la escala, cuando se les cuestionó a los docentes por los cinco rasgos necesarios para el profesor de la actualidad, el 7.2% señaló a la responsabilidad como el valor más necesario, seguido por una concepción de compromiso ético (6%), la vocación de servicio (con el 4.2%) y el compromiso social (con el 3.7%)	En los ítems de la escala referidos al compromiso ético el valor que mayor porcentajes de respuestas en “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” fue de un 93.3%.	Dentro de las Normas Éticas Interpersonales, los valores que más se hicieron presentes en los dilemas reales fueron la Justicia -entendida en la acepción marxista de dar “a cada cual según sus necesidades”- en especial a los alumnos con desventajas o necesidades educativas especiales, la evitación del daño de sus estudiantes y el cuidado de su integridad	Este grupo de discusión hizo referencia a la presencia de los valores en la ética. Y a pesar de que fueron varios los mencionados, el que mayormente se relacionó con la ética profesional fue el respeto –a los derechos humanos y a la dignidad de la persona-	La investigación realizada por Hirsch Adler & Pérez Castro (2005) recupera en el posgrado de Docencia para la Educación Superior de la UNAM como valores más reconocidos la responsabilidad y el respeto. Y en el posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia los valores de la honestidad y la responsabilidad.

En cuanto a actitudes, prevalecen las que son favorables a la responsabilidad y al compromiso ético –en general- de los docentes. Pero ya cuando se ubica en los dilemas morales, se observa que un valor que es causa de conflicto en la práctica docente cotidiana es el de justicia. Porque tienen que elegir entre considerar las necesidades particulares de sus estudiantes o actuar de acuerdo a las normas estandarizadas de la institución. En el grupo de discusión fue elegido el respeto a la dignidad -quizás como una muestra de que- posiblemente estos expertos se encuentren en estadios postconvencionales de razonamiento moral-. Y los resultados contrastantes de las dos universidades hacen pensar que las actitudes favorables y los valores que causan conflicto dependen en gran medida del contexto que se trate.

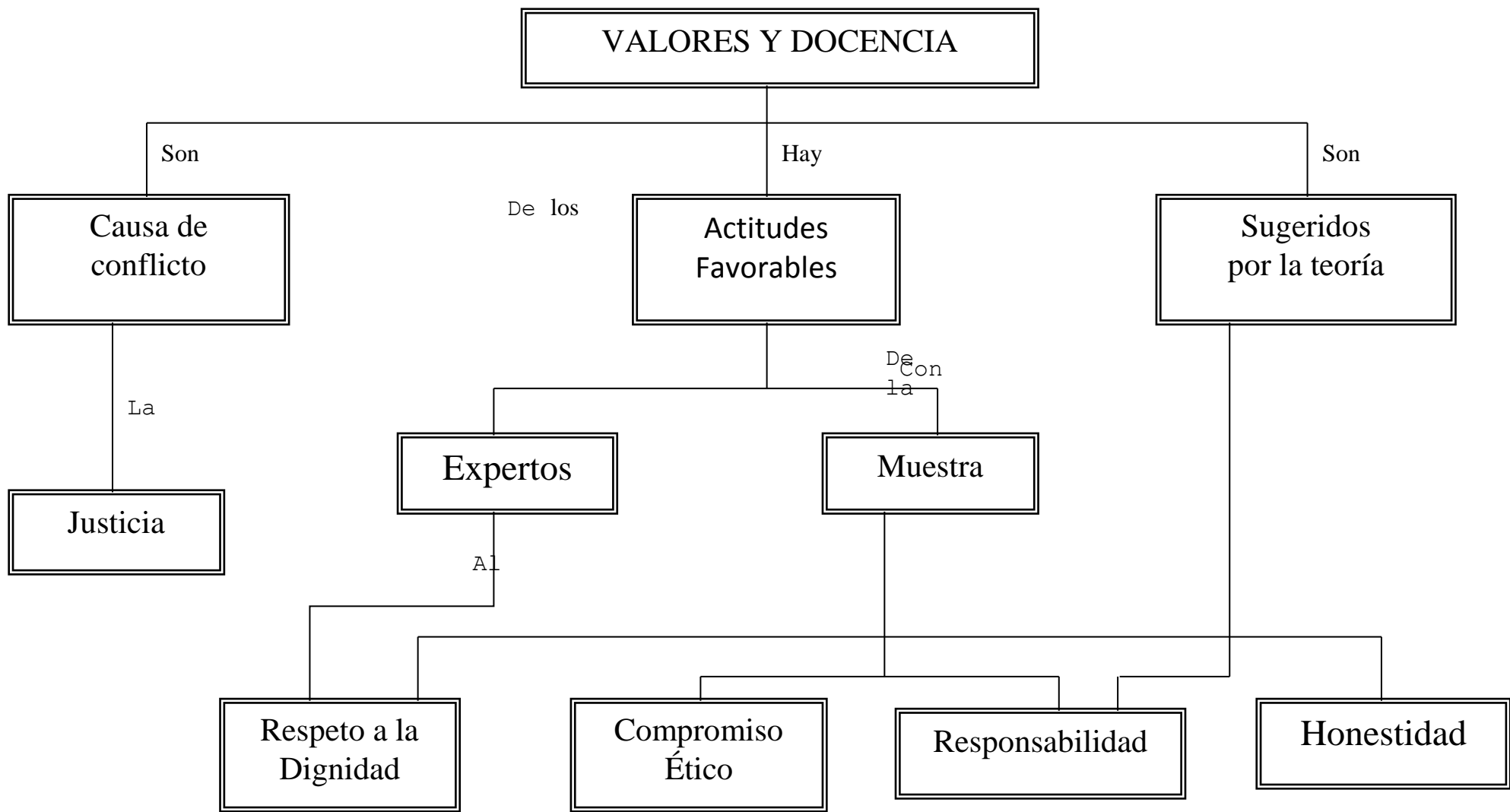


Ilustración nº. 23. Mapa conceptual de la triangulación de la categoría de los valores necesarios en la práctica docente.

e) Justicia

Tabla nº 172: Triangulación del valor de justicia.

Categoría	Escala tipo Likert	Dilemas morales	Teoría
J U S T I C I A	Dentro del componente 2, denominado <i>actitudes relativas al papel de autoridad que asume en docente en el aula</i> , se encontraban dos ítems, los cuales hacían referencia a este valor. El ítem 3 -“no importan las circunstancias personales, un estudiante ha de cumplir con su deber”- y el ítem 13 -“el hacer una excepción con un alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor”- tuvieron un 66.4% y un 55.6% de respuestas en desacuerdo y completamente en desacuerdo, respectivamente.	Dentro de los valores que más se hicieron presentes en los dilemas reales fueron la Justicia (entendida en la acepción marxista de dar “a cada cual según sus necesidades”) en especial a los alumnos con desventajas o necesidades educativas especiales, la evitación del daño de sus estudiantes y el cuidado de su integridad. Esto se manifestó principalmente en los dilemas relacionados con la temática de la evaluación, donde los docentes reconocieron las circunstancias especiales de algunos discentes (enfermos, en situaciones de pobreza extrema, o con conflictos familiares) para no evaluarlos con los mismos parámetros que los demás estudiantes. También la justicia se hizo presente en las explicaciones –diferenciadas e individuales- que pueda darle a ciertos estudiantes.	3 referencias teóricas al respecto: <ul style="list-style-type: none"> • La justicia no se considera como “el dar a cada quien según sus méritos”, sino el “dar a cada quien según sus necesidades”. Está basada en la doble condición de igualdad y de proporción. (Yurén, 2005). • “Las tensiones existentes entre las demandas provenientes del gobierno y la administración, los valores profesionales, y las necesidades de los estudiantes son probablemente típicos en los sistemas de educación pública en todo el mundo” (Mintrop, 2012, pág. 696) • Una “pedagogía diferenciada” como la toma de conciencia de las causas de la desigualdad de los aprendizajes a pesar de las condiciones de escolarización similares. Romper con la indiferencia hacia las diferencias. (Perrenoud, 2013)

Existe un conflicto entre los estándares y las normas que buscan homogeneizar a los estudiantes y el considerarlos de forma individual, con sus necesidades particulares. En cuanto a las actitudes, entre 5 y 6 profesores de cada diez rechazan la idea de no hacer excepciones cuando hay circunstancias especiales. Y en los dilemas, esto se hizo patente cuando los docentes tenían que resolver el dilema entre el evaluar a todos igual o considerar a sus alumnos en condiciones diferentes. Y en esto se basa la idea de justicia, en dar a cada cual según sus necesidades. Esto plantea la idea de que la justicia es un valor importante en la práctica docente y que es motivo de contradicción y problema en su quehacer cotidiano.

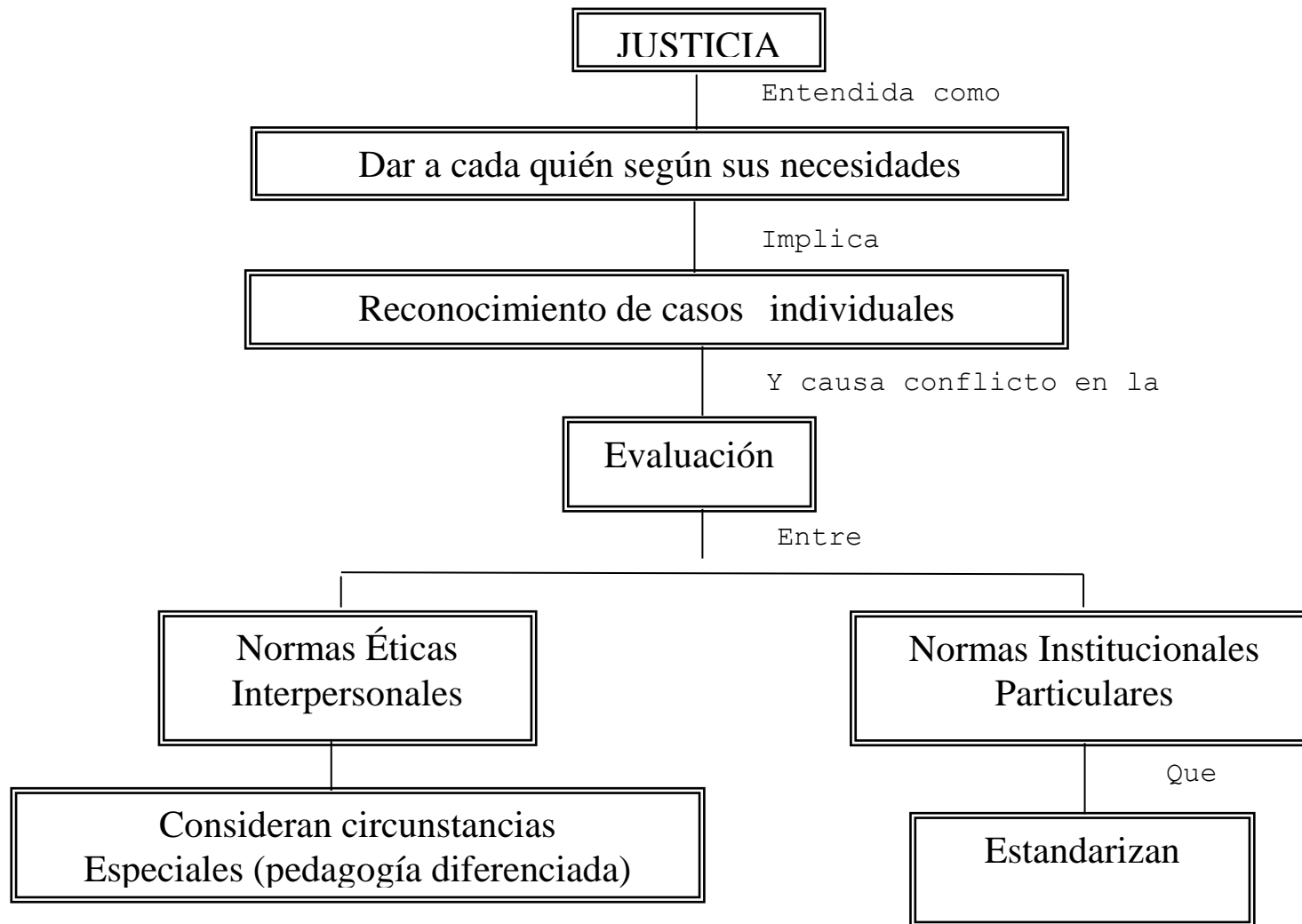


Ilustración n°. 24: Mapa de la triangulación del valor de la justicia.

f) **Equidad de género**

Tabla nº. 173: Triangulación de la categoría de equidad de género

Categoría	Escala tipo likert	Dilemas morales	Teoría
E Q U I D A D D E G É N E R O	<p>En cuatro ítems los varones contestaron estar “<i>en desacuerdo</i>” y las mujeres respondieron estar “<i>completamente en desacuerdo</i>”. Entre estos ítems se destacan “es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos” (ítem 34) y “las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones” (ítem 57).</p> <p>Como es posible ver en el párrafo anterior, se hace evidente el rechazo tanto de los profesores y las profesoras al trato diferenciado de los estudiantes respecto a su género. Sin embargo, llama la atención la postura más decidida de las maestras a esta actitud. Pareciera que en ellas hay una mayor conciencia de lo que es la equidad de género en las aulas.</p>	<p>Se encontraron algunos dilemas ubicados en la problemática de género, expresados por profesoras. En ellos destaca el caso de una maestra que era acosada por un compañero de trabajo; otro caso de una docente que, estando en clases, llegó el esposo de una alumna y casi la sacó a golpes del aula. También se encontraron razonamientos de las profesoras donde argumentaban que podía haber discriminación si era una mujer la que presentaba una denuncia y lo hacía contra un hombre.</p>	<p>2 planteamientos teóricos al respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nicole Mosconi, señala que existe en las aulas un acuerdo, una norma explícita de equidad, donde todos los alumnos –sin importar su género– deben ser tratados de la misma manera, igualitariamente. (Mosconi, 1998). Sin embargo, en realidad, funciona como una norma implícita que prescribe favorecer a los varones, donde todo el mundo está de acuerdo con esta norma implícita sin saberlo. “Dado que los sujetos no se construyen fuera del imaginario cultural sino dentro de él, configuran su subjetividad sexuada en torno al discurso dominante; de modo que muchos de los rasgos típicos de la feminidad como estereotipo serían un resultado del papel de subordinación social y cultural”. (González de Chávez Fernández, 1998, pág. 314)

Tanto los profesores varones como las mujeres demostraron tener actitudes contrarias a la discriminación debido al género. Sin embargo, las maestras señalaron haber vivenciado dilemas reales relacionados con la falta de una equidad de género, por el hecho de ser mujer en las aulas (sea como maestra o como alumna). Se corrobora que, aunque teóricamente se busca la equidad de género, aún se sigue privilegiando a uno de los géneros (sea consciente o inconscientemente). Sin embargo, quizás por haber sido víctimas de estas diferencias, son las maestras quienes tienen actitudes más firmes sobre propiciar un trato equitativo entre los discentes de distinto sexo.

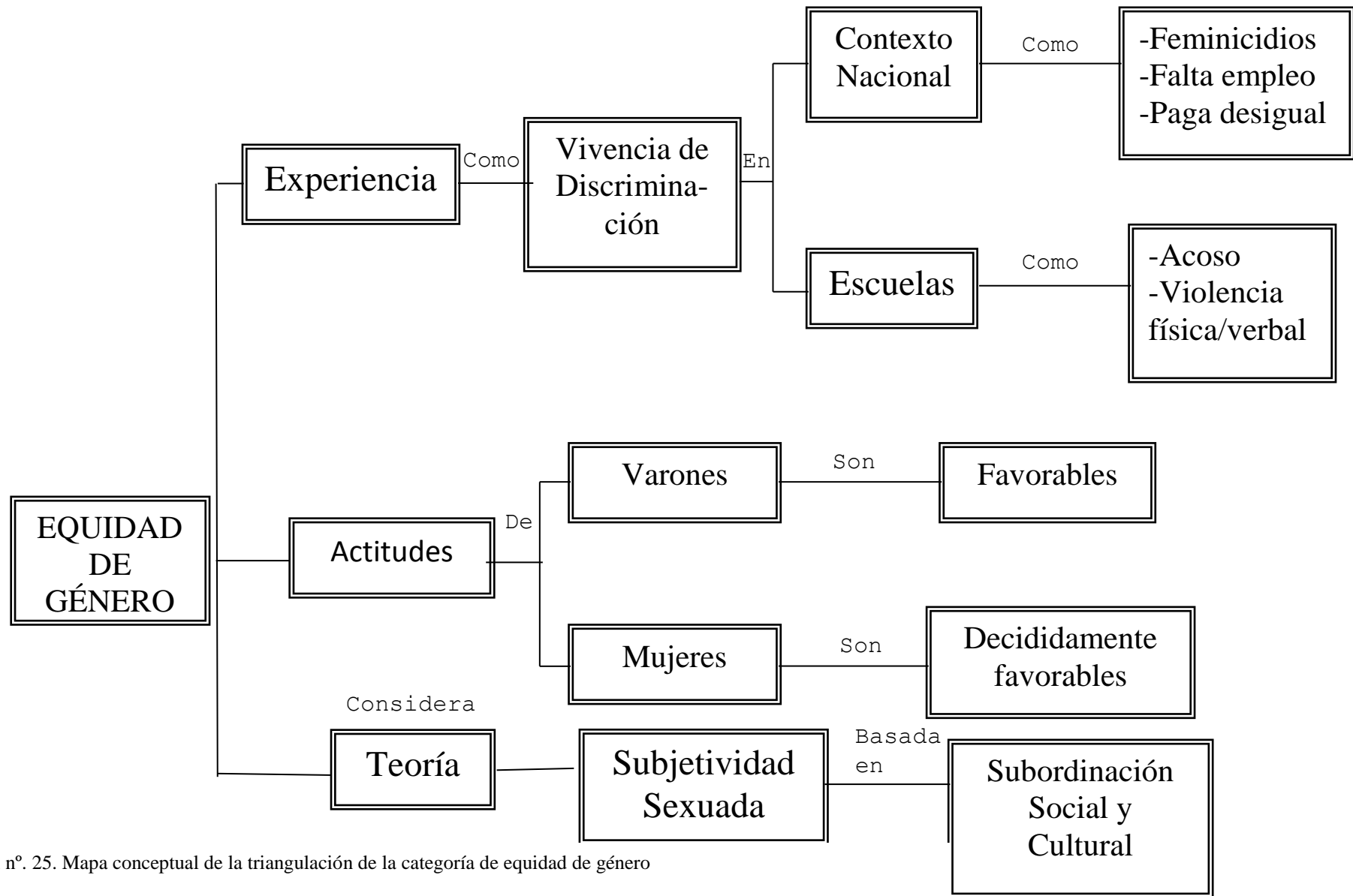


Ilustración nº. 25. Mapa conceptual de la triangulación de la categoría de equidad de género

g) Papel de los otros, de la sociedad.

Tabla nº. 174. Triangulación de la categoría de papel de los otros, de la sociedad

Categoría	Grupo de discusión	Dilemas morales	Teoría
<p>S O C I E D A D Y L O S O T R O S</p>	<p>Esta categoría de relación con el otro se manejó en un plano ideal y uno real, con diferencias significativas entre ambas.</p> <p>Vinculado a esta categoría se encontró la categoría de diversidad. Así, se hizo mención de que hay diferencias, que no son iguales, que no hay estandarización. Esto se mostró cuando se habló de “educación multicultural”, de los “diferentes alumnos de acuerdo al contexto de donde provienen” y de las diferencias entre los integrantes de una institución.</p> <p>Para seguir reflexionando sobre la relación con el otro, los integrantes del grupo de discusión se centraron en dos diferentes tipos de sujetos: los docentes y los alumnos. Así, para cada uno de ellos se pudieron percibir aspectos reales e ideales en cuanto a la relación con los demás.</p>	<p>Los principales conflictos éticos en la docencia se ubicaron dentro de las Normas Éticas Interpersonales, es decir, en las convicciones éticas básicas de los profesores. Y estas normas se encontraron contrapuestas con las Normas de Conformidad Social y con las Normas Institucionales Particulares. El hecho de que los profesores señalen gran cantidad de dilemas en los que se confrontan sus convicciones con las reglas no escritas de la sociedad (en las normas de conformidad social) o con reglas establecidas por las escuelas (con las normas institucionales particulares) es congruente con que la mayoría de los docentes se encuentre en el nivel convencional del razonamiento moral. Esto debido a que es en este nivel convencional donde el sujeto se conforma con el mantener las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de los pequeños grupos. También de que las razones para seguir las reglas son la aprobación y la lealtad a las persona y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad</p>	<p>Se recupera el planteamiento de Gadamer, donde el otro puede ser entendido como <i>instrumento</i>, como <i>analogon</i>, o como <i>apertura</i> (citado por Mèlich, 1997).</p> <p>En cuanto al razonamiento moral, el otro se convierte en punto de referencia para ubicarse en algún nivel de desarrollo (preconvencional, convencional o postconvencional). Así, en el nivel preconvencional la perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas. En el convencional, la perspectiva social es la de “un individuo” en relación a otros individuos, o las dimensiones o consecuencias físicas de reglas y acciones. Y en el nivel postconvencional la perspectiva social es la de un individuo que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella.</p> <p>Finalmente, señalar que la gran mayoría de los sujetos se encuentra en un nivel convencional (Díaz-Aguado & Medrano, 1995, pág. 87) (Mohamed Saat, Porter, & Woodbine, 2010)</p>

La forma como se conciba al Otro, la perspectiva desde donde se le entienda, se relaciona con el nivel de desarrollo del juicio moral del sujeto. Así, un sujeto preconvencional tendrá una tendencia a reconocerlo como un “instrumento”. En los sujetos convencionales, se podrá ver al otro como un “analogon” y en el nivel convencional, los sujetos verán al otro como “apertura”. A través de los dilemas morales –particularmente los hipotéticos- se corroboró que la mayor parte de la población -y en este caso de los profesores- se ubican en un nivel convencional. Esto significa que su ética se centra en mantener las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de los pequeños grupos. Y se reconoció que los Otros que son significativos para los profesores son, -en base a su ética profesional-, principalmente sus alumnos y los colegas de la misma institución educativa. El maestro vivencia sus dilemas reales con los alumnos y con los demás profesores entre el hacer lo que le indica la sociedad, la escuela, o el hacer lo que considera parte de sus normas éticas interpersonales. El hecho de enfrentarse a estos dilemas y la forma como el profesor los razone y argumente pueden ser parte de su crecimiento ético o de su estancamiento o retroceso.

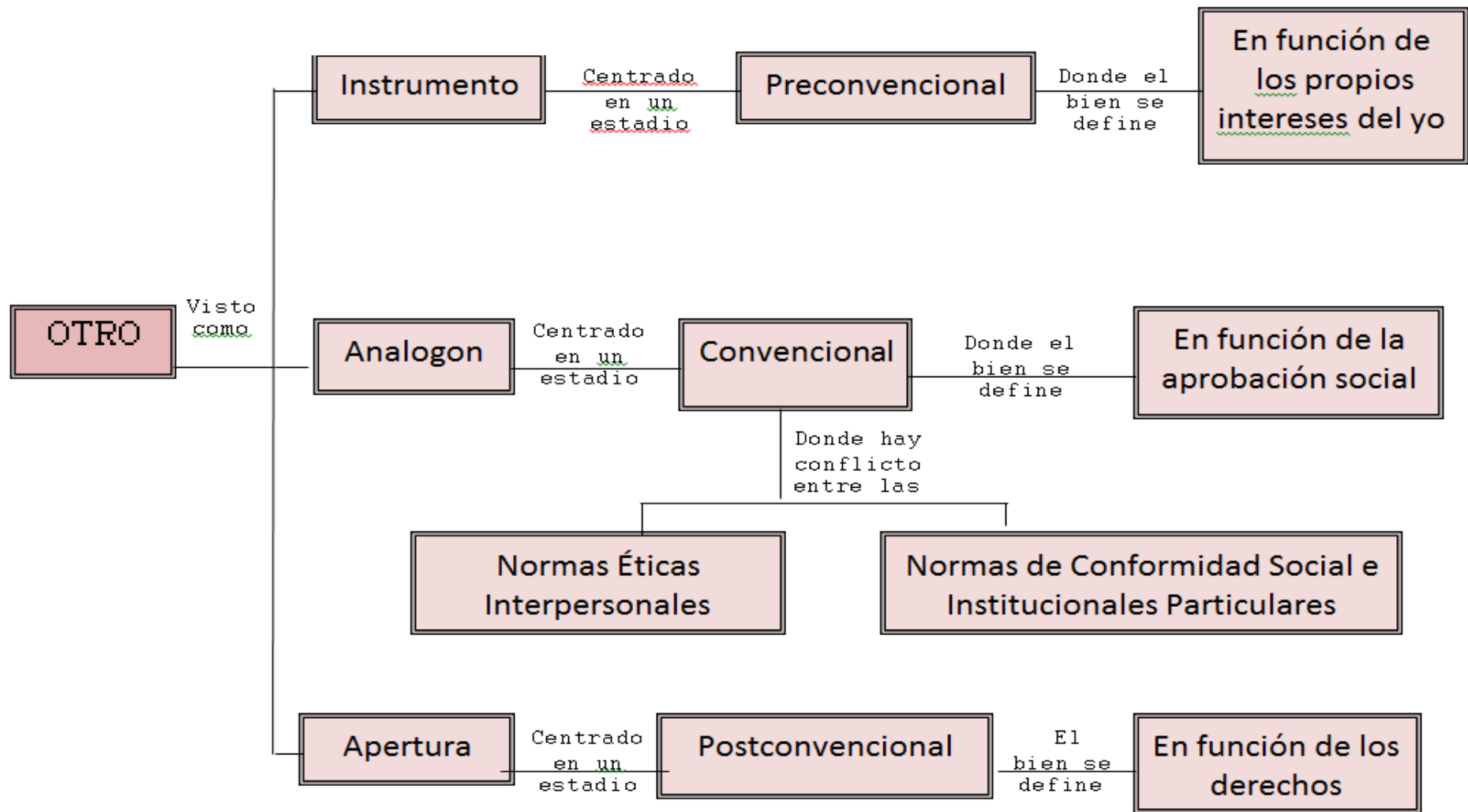


Ilustración nº. 26. Mapa conceptual de la triangulación de la categoría de “otros”

1.1. Síntesis de los descubrimientos:

La presente investigación inició con los siguientes objetivos:

- 1.- Elaboración del modelo teórico del que se parte en la investigación, a fin de precisar los términos en que se fundamenta la investigación y estructurar los principios para interpretar los resultados.
- 2.- Diseño y aplicación de una Escala tipo Likert que permita aportar información para la elaboración del caso.
- 3.- Diseño y aplicación de dilemas morales que permitan aportar información sobre el razonamiento moral para la elaboración del caso.
- 4.- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la competencia ética de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
- 5.- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Y el problema planteado fue: *“¿Facilita el desarrollo de actitudes el logro de un elevado nivel de razonamiento moral y una competencia ética en los profesores de Educación Secundaria en proceso de formación?”*

En cuanto a los objetivos, se puede responder lo siguiente:

- 1.- Uno de los capítulos del presente documento se dedicó al análisis de las distintas posturas teóricas que aportaban elementos para entender las principales categorías a revisar. Éstas fueron: ética, actitudes y razonamiento moral. En ellas se estuvo integrando la reflexión de la autora de estas líneas, buscando fundamentar la investigación para la elaboración del caso.
- 2.- El capítulo dedicado a la Escala tipo Likert da cuenta del proceso de construcción, validación, fiabilidad, aplicación y análisis de la misma, junto con los resultados obtenidos y su revisión en las distintas poblaciones que componen el estudio de caso.
- 3.- A su vez, el capítulo que se refiere al razonamiento moral presenta el recorrido andado para la construcción de los dilemas morales hipotéticos, su proceso de validación, la fiabilidad, aplicación y análisis de los mismos, así como la revisión de los dilemas reales que los propios profesores aportaron y sus implicaciones en el razonamiento moral en el ámbito educativo.

4.- Para dar respuesta a este objetivo de la investigación, es necesario recuperar las ideas de tres teóricos al respecto: Leonard, Ajzen y Bolívar.

Leonard (2007) señala una vinculación estrecha entre las acciones, las actitudes y los valores. Los primeros serían las acciones observables y el discurso del individuo. Mientras que las actitudes las define como “una predisposición a actuar de una forma específica como resultado de ciertos valores” (p. 416). Y los valores se sustentan en una fuerza motivadora que busca aspectos deseables.

Por otra parte, Ajzen (2005) define las actitudes como:

Construcciones latentes e hipotéticas que se manifiestan a sí mismas en una amplia variedad de respuestas observables. Estas respuestas son de naturaleza evaluativa y se dirigen a un objeto u objetivo determinado –una persona, institución, política o evento (p. 6).

Este autor recuerda la existencia de un modelo jerárquico que incluye la cognición, el afecto y la conducta como factores de primer orden, y la actitud como el único factor de segundo orden. Así, en este modelo los tres componentes se definen de forma independiente y, sin embargo, éstos comprenden con un alto nivel de abstracción el constructo de actitud. Además:

Cada uno de estos componentes está conformado de respuestas verbales y no verbales, y cada uno de ellos se integra por gran cantidad de tendencias de respuesta específica. Por lo tanto, las actitudes siempre se infieren en base a las respuestas específicas hacia el objeto actitudinal. Se pueden clasificar estas respuestas en categorías más amplias y en diferentes etiquetas para asignar y, aún se tratará de la misma disposición evaluativa llamada actitud (p. 20).

Por otra parte, respecto a la competencia ética, Bolívar (2005) señala que:

Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético, de acuerdo con una ética profesional; al tiempo que de un ciudadano, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus

conciudadanos (p.99).

Si se considera el planteamiento realizado por Bolívar, se reconoce que las actitudes son un componente de la competencia ética. Por otra parte, tanto Leonard como Ajzen muestran a las actitudes vinculadas con la acción. El primero ubica las actitudes como un elemento que media entre los valores y el comportamiento. De tal forma que se convierten en una predisposición a actuar de acuerdo a ciertos valores. Para el segundo, existe un modelo jerárquico en las actitudes que incluye la cognición, el afecto y la conducta.

En la aplicación de la escala tipo Likert se encontraron algunas actitudes vinculadas a valores morales –tales como las que se refieren a la ética magisterial, los aspectos afectivos propios de la interacción maestro-alumno; la empatía; la colaboración; la toma de decisiones respecto a la democracia y la equidad de género- las cuales mostraron una influencia importante con la conducta, con lo que sería la competencia ética de los profesores.

Un ejemplo de ello pueden ser las actitudes referidas a los *aspectos afectivos propios de la interacción maestro-alumno*. En tres ítems los encuestados manifiestan que es un aspecto relevante para considerar dentro de su práctica docente. Así, el ítem 8 señala que “en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes”. Para éste un 60.8% dijo estar de acuerdo, y un 29.9% se manifestó muy de acuerdo, llegando a un total de 90.7% que coinciden con esta idea. Por otra parte, el ítem “los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos” (ítem 4) como la aseveración “el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa” (ítem 56) tuvieron altos porcentajes de desacuerdo. En el primero el 85.8% disintieron de esta afirmación. En el segundo se llegó a un 86.5%. Esto manifiesta que se considera que, además del trabajo con conocimientos, el maestro debe reconocer la existencia de los sentimientos dentro de la relación educativa y la importancia que éstos tienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Este grupo de actitudes se hicieron presentes en los dilemas reales planteados por los profesores, los que muestran los conflictos a los que se enfrentan cotidianamente y donde también se hace presente su competencia ética. Así, una cantidad importante de dilemas se refirió a la preocupación por el bienestar de sus alumnos. De esta forma, se encontraban situaciones en las cuales los profesores tienen que tomar decisiones relacionadas con la mayoría de sus estudiantes y sus padres de familia. Estas temáticas fueron tan diversas como el qué hacer en casos de indisciplina y rebeldía (10 menciones), los intentos de suicidio (4 casos), las adicciones (3 casos), el trabajo con alumnos sobresalientes (3 casos), con alumnos repetidores (2 dilemas) o con estudiantes de bajos recursos económicos que tienen que trabajar y estudiar al mismo tiempo (2 casos). También integraba casos como el trato afectivo a los alumnos, la orientación de los estudiantes en sus relaciones sentimentales, la atención a estudiantes indígenas, la

desmotivación y la timidez.

Este ejemplo muestra a las actitudes como una predisposición a actuar que se ve reflejada en la acción en situaciones posteriores. Así, los altos porcentajes que tuvieron estas actitudes donde los profesores reconocen la importancia de los aspectos afectivos propios de la interacción maestro-alumno se hacen presentes en la competencia ética, cuando los maestros muestran situaciones en las que la búsqueda del bienestar emocional de sus discentes –y no sólo el aprendizaje de contenidos- ha sido un elemento que los ha llevado a razonar al respecto y a actuar en consecuencia.

Es con ejemplos como éste donde se puede reconocer que las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la competencia ética de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Sin embargo, también es importante reconocer que el hecho de tener actitudes favorables y por lo tanto, una predisposición a actuar de determinada manera, no es condición única para que así suceda. Se tiene que reconocer que en la conformación de la competencia ética se integran varios elementos –como Bolívar señala, los conocimientos, modos de actuar y actitudes- que hacen que no baste la actitud únicamente. Así, llama la atención que las actitudes hacia la colaboración hayan tenido porcentajes altos (con más de 90%) pero que en la realidad educativa ésta no sea una constante en la práctica docente. Será necesario considerar los otros aspectos que se tienen que fortalecer para que estas actitudes lleguen a concretarse en la competencia ética del profesor.

Por lo tanto, se puede concluir que en algunos casos –como los citados- si hay incidencia de las actitudes en el desarrollo y consolidación de la competencia ética, pero en otros casos esta relación no se hace manifiesta o no se da.

5.- Para dar cumplimiento a este objetivo de la investigación, es necesario recuperar los conceptos de “pensamiento moral”, “juicio moral” e “ideología cultural” señalados por Rest, Narvaez & Getz (1999).

El primero es el “pensamiento moral”, el que se refiere a los juicios de las personas acerca de lo bueno y lo malo y los razonamientos que se encuentran sosteniendo este pensamiento. Por otra parte está el “juicio moral”, que se refiere, de una manera más amplia, a la construcción racional en base a categorías epistemológicas (por ejemplo, la justicia, el deber, las autoridades legítimas, derechos). En contraste, el “pensamiento moral” se refiere al punto de vista de una persona en aspectos tales como el aborto, los derechos individuales de los homosexuales, la religión y las escuelas públicas, los roles de la mujer y la eutanasia. La “ideología cultural” es otro proceso básico en la formación del pensamiento moral y se refiere a valores y normas que existen independientemente de una persona en lo individual y que está siendo compartida por

un grupo como parte de una cultura.

En esta perspectiva es que ambos, el juicio moral y la ideología cultural, contribuyen significativamente al pensamiento moral. De esta forma, la producción del pensamiento moral involucra a los dos procesos ocurriendo de forma simultánea y recíproca, no de manera serial y en momentos diferentes.

Así, tanto el juicio moral como la ideología cultural, aportan cada uno, de manera separada, información que no se reduce con el otro. Y que el pensamiento moral es producido de manera simultánea en la interacción recíproca de estos dos procesos, actuando en paralelo.

Por una parte, cada individuo recupera elementos para construir el significado del mundo social. También plantean que la ideología cultural tiene influencia en el desarrollo moral al hacer énfasis en ciertos fenómenos sociales; interpretando sucesos de la vida social en ciertas formas; reforzando ciertas prácticas de algunos grupos que organizan la vida social y su actividad; y ofreciendo ciertas herramientas, instrumentos y roles. Esto es así porque cada persona no inventa nuevamente la cultura. De esta forma –y este es un punto relevante- la adquisición de una ideología cultural está condicionada por lo que le hace sentido al individuo.

El desarrollo cognitivo individual le provee de una base conceptual de ciertas ideologías (como categorías epistemológicas básicas con las cuales poder interpretar los elementos de las ideologías). Así, la ideología cultural influye en el curso del juicio moral. (Rest, Narvaez, & Getz, 1999).

En base a estas concepciones, se puede suponer que las actitudes integran este “pensamiento moral”, donde el sujeto juzga lo que considera lo bueno y lo malo. Y aporta a estos juicios también el aspecto afectivo y el conductual. El juicio moral le aporta las reflexiones –como se señaló anteriormente- de categorías epistemológicas – como justicia, deber, etc-. Y es la ideología cultural, la que, vivenciada desde su espacio social y cultural, le ha brindado elementos propios de los valores y normas compartidos desde esos ámbitos.

Así, el juicio moral proporciona elementos –junto con la ideología cultural- para que el sujeto pueda tener un pensamiento moral –y dentro de ellos, las actitudes, construidas desde lo cultural como desde las reflexiones del propio sujeto de las macrocategorías morales.

Un ejemplo de ello son las actitudes manifestadas respecto a la *equidad de género*. En ella los docentes señalan que no hay que hacer diferencias en el trato y la atención de sus discentes centradas en el hecho de ser varones o mujeres. En dos ítems de la escala tipo likert (el 34 y el 57) se obtienen puntajes muy elevados que manifiestan su desacuerdo cuando se propone privilegiar alguno de los dos géneros en el salón de

clase. De este modo, en la primera aseveración de este tipo se dice que “es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos”. Un 91.8% se manifestaron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con esta idea. Y cuando se argumentaba que “las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones” (ítem 57) un 86.5% se ubicaron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Cabe señalar que, aunque en los dos planteamientos existe un rechazo por parte de los encuestados, en el caso de las mujeres se observa un porcentaje menor al reconocimiento de una posible capacidad que en el caso de los varones, donde se disiente sobre que pudieran causar más inquietud en el aula.

Estas actitudes se encuentran dentro del pensamiento moral de los profesores. Éstas son una construcción entre la ideología cultural (en la que se desarrollan los docentes, en escuelas donde son mayoría las profesoras y las alumnas, y donde existe un discurso que busca la equidad) y el juicio moral (sus razonamientos sobre lo que es la justicia, la igualdad, los derechos de cada género, etc.) Y tal como se comenta, las mujeres tuvieron un pensamiento moral más firme que el de los varones al respecto. Esto se puede explicar señalando que, quizás, la ideología cultural ha sido diferente en ellas –debido a las vivencias de discriminación que pudieron haber tenido desde niñas, y que esto a su vez modificó también el juicio moral –siendo más enfáticas en la igualdad de derechos y en una justicia que premie los méritos individuales.

Otro elemento más de reflexión sobre este objetivo lo proporciona la triangulación. Una de las categorías recuperadas es la de la edad como factor de desarrollo moral y cambio de actitudes. Como se mostró, fue a través de la edad de los profesores –en la cual acumularon experiencias y vivieron en determinados ambientes morales- cuando se fueron modificando las actitudes hacia ciertos tópicos –en la triangulación se recuperaron 9 actitudes que claramente se vieron influidas por la edad-. De esta forma, se puede observar cómo se van dando procesos simultáneos donde el cambio de actitudes se va acompañando con la modificación del pensamiento moral y del razonamiento moral del sujeto.

Así, -y en base a estas premisas- el quinto objetivo planteado en este trabajo redactado como el “conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán, se considera que si hay cierta relación, pero que es más directa la que tiene el juicio moral en las actitudes, debido a que el juicio moral es un elemento más para la construcción del pensamiento moral ,y como parte del mismo, de las actitudes.

Finalmente, y en torno a estas consideraciones, el problema de investigación planteado al inicio como “*¿Facilita el desarrollo de actitudes el logro de un elevado nivel de razonamiento moral y una competencia ética en los profesores de Educación Secundaria en proceso de formación?*”, se puede concluir que no son las actitudes las que inciden en el desarrollo de juicio moral, sino que es la competencia ética y el juicio

moral quienes inciden en el desarrollo de actitudes por las razones anteriormente expuestas.

De esta forma, se plantea la necesidad de fomentar el desarrollo del razonamiento moral en los docentes, -de cuestionarlos, de que expresen sus dilemas y se argumenten decisiones-, para propiciar la modificación de actitudes y consolidar una competencia ética en su actuar profesional cotidiano. Este proceso debe darse desde la formación inicial de los maestros y debería de continuar a lo largo de su trayectoria profesional.

Capítulo VII: Conclusiones de la investigación

En este último capítulo se hace un análisis final de la presente investigación. Se inicia con la Triangulación, como posibilidad de lograr la convergencia, la confirmación y/o correspondencia de los métodos cualitativos y cuantitativos. Se realizó la triangulación de los resultados de 7 categorías referidas a lo obtenido en la escala tipo Likert, los dilemas reales e hipotéticos, el grupo de discusión y la teoría.

Posteriormente se analizan los objetivos centrales del trabajo, así como las hipótesis que dieron origen a la investigación. Y se concluye con las reflexiones finales sobre las aportaciones del documento al área de estudio y a la formación de docentes.

1.TRIANGULACIÓN

La Triangulación ha tenido diversas concepciones en torno a su necesidad y su utilidad en la investigación. Hoque, Covalesky y Gooneratne (2013) apuntan a la necesidad de considerar que no existe una sola perspectiva o teoría que tengan el monopolio de las explicaciones, siendo que cada una de ellas tiene su propio sentido y que es necesario considerarlas de forma colectiva, sumándose (y no reemplazando) a la propia visión y concepción de la situación dentro de sus contextos sociales, económicos y culturales (p.1171).

Stake (1999) se basa en un sentido más metafórico, centrando la triangulación en el uso que los marinos le daban en la navegación celeste. Así, considerando la observación de las estrellas, se encontraban en condiciones de hacer inferencias acerca de su posición en el mar.

Por su parte, Jonsen y Jehn (2009) recuperan la visión clásica de triangulación como la convergencia de métodos que producen resultados más válidos y objetivos (p. 125). También señalan que una función de la triangulación es fortalecer los descubrimientos a través de la demostración de que los resultados independientes son coincidentes o, al menos, no deben contradecirse entre sí. Para estos mismos autores, la triangulación

cumple con tres objetivos principales. El primero es eliminar o reducir lo parcial e incrementar la fiabilidad y validez del estudio. El segundo es incrementar la amplitud del estudio y, de esta forma, lograr una mayor riqueza cualitativa, consiguiendo entender mejor el fenómeno bajo estudio. Y el tercer propósito es el lograr incrementar la confianza considerando los resultados que la triangulación brinda a los investigadores (p.126).

También Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) analizan las posibilidades que puede tener la triangulación en una investigación que emplea un diseño mixto. Así, lo ubican como una de las ocho pretensiones que puede tener este tipo de estudios, al señalar que la triangulación *logra convergencia, confirmación y/o correspondencia o no, de métodos cuantitativos y cualitativos. El énfasis es en el contraste de ambos tipos de datos e información.* (p. 551)

La triangulación que se intentó realizar en la presente investigación fue la metodológica, la cual consiste en la contrastación de los resultados que las diferentes técnicas empleadas ofrecieron durante la investigación. Además se puede considerar también la triangulación de la teoría (Stake, 1999, p.98) haciendo una contrastación con los referentes teóricos revisados.

1.1. Triangulación de resultados

Como parte final de este documento, se consideró la triangulación de 7 categorías. Éstas son: componente afectivo de la ética; la edad como factor de desarrollo moral; la relación ética personal con ética profesional; los valores que predominan en la práctica profesional docente; la justicia; la equidad de género y el papel de los otros, e la sociedad. Se trianguló la escala to Likert, los dilemas morales (reales e hipotéticos), el grupo de discusión y la teoría. En algunas categorías no se consideraron todos ellos debido a que hubo instrumentos que no aportaban información en determinada categoría.

Componente afectivo de la ética.

Las actitudes de los profesores fueron favorables hacia la expresión de la afectividad en la práctica docente. Y esta afectividad fue un elemento determinante en la toma de decisiones, aunque su manifestación en los dilemas fue diversa. Esto confirma la presencia de las emociones morales, y de la existencia de un proceso de sensibilidad moral. Los elementos que predominaron en la toma de decisiones y que se vinculan con la sensibilidad fueron la toma de perspectiva de los otros -o empatía con los alumnos, principalmente-, la relación con los demás, el responder a la diversidad -en especial con los discentes en situaciones desfavorables o problemáticas- y el interpretar las situaciones.

Tabla nº 175: Triangulación de la categoría "componente afectivo de la ética"

Categoría	Escala tipo likert	Dilemas morales	Teoría
C O M P O N E T E	<p>El factor 6 de la escala se dedicó a las <i>actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor</i>. Tanto el ítem 8 -“en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes”- como el 14 -“la sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente”- tuvieron altos porcentajes de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo -90.7% y 84.7% respectivamente-. Otros ítems presentaban aseveraciones contrarias a la afectividad docente. Tal como la número 4 -“los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos”- con un 85.8% de respuestas en desacuerdo y totalmente desacuerdo. Y la 56 -“el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa”- con 84.3% de respuestas en desacuerdo y totalmente desacuerdo.</p> <p>Las respuestas denotan actitudes favorables hacia una vinculación afectiva del profesor como una condición necesaria en la labor docente.</p>	<p>A través de los dilemas morales reales fue posible reconocer que, -junto con el razonamiento que el profesor hacía de la problemática presentada-, se encontraban también emociones morales -culpa, miedo, afecto, empatía- En algunos casos pareció que las decisiones estuvieron más basadas en los afectos que en la razón.</p>	<p>Cinco referencias teóricas sobre la vinculación de la afectividad y la ética:</p> <p>-La sensibilidad moral como uno de los cuatro procesos que conforman a un “experto moral” desde la perspectiva de Darcia Narvaez y James Rest. (Narvaez & Lapsley, 2005)</p> <p>-“Los sentimientos son la base de la percepción de algo como moral” (Puig Rovira, 1996; p.125)</p> <p>- “La moralidad de una persona madura e íntegra ... proviene de la experiencia vivida y sentida” (Kitwood, 1990; p.60)</p> <p>-“La empatía puede influir en el juicio moral de alguien sobre uno mismo u otra persona... por los principios morales que actúa” (Hoffman, 2002; p. 24)</p> <p>-La existencia de algunas emociones que pueden considerarse como morales requieren de un conjunto complejo de conceptos, creencias y deseos relacionados con la moralidad (Hansberg, 1996)</p>

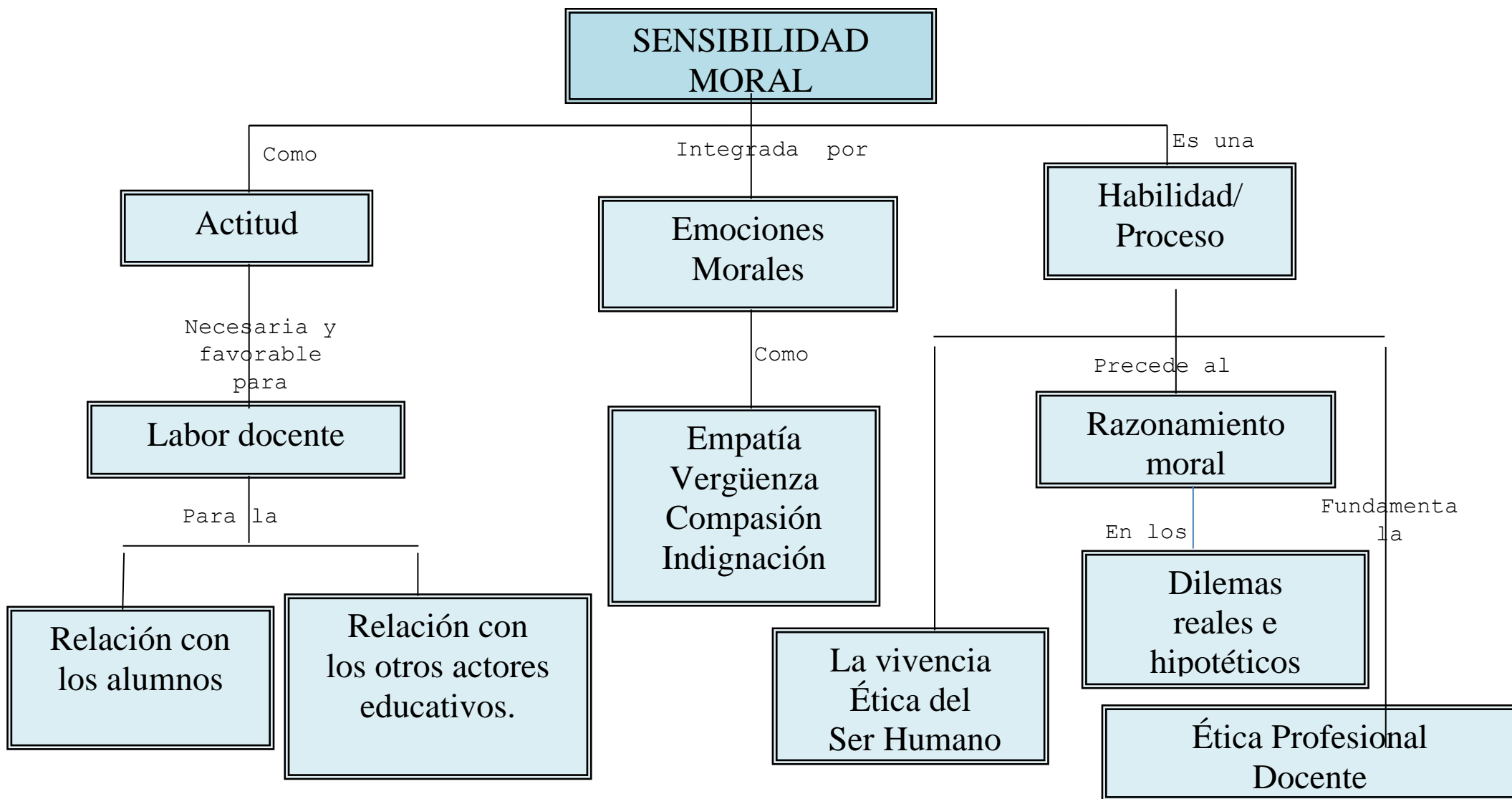


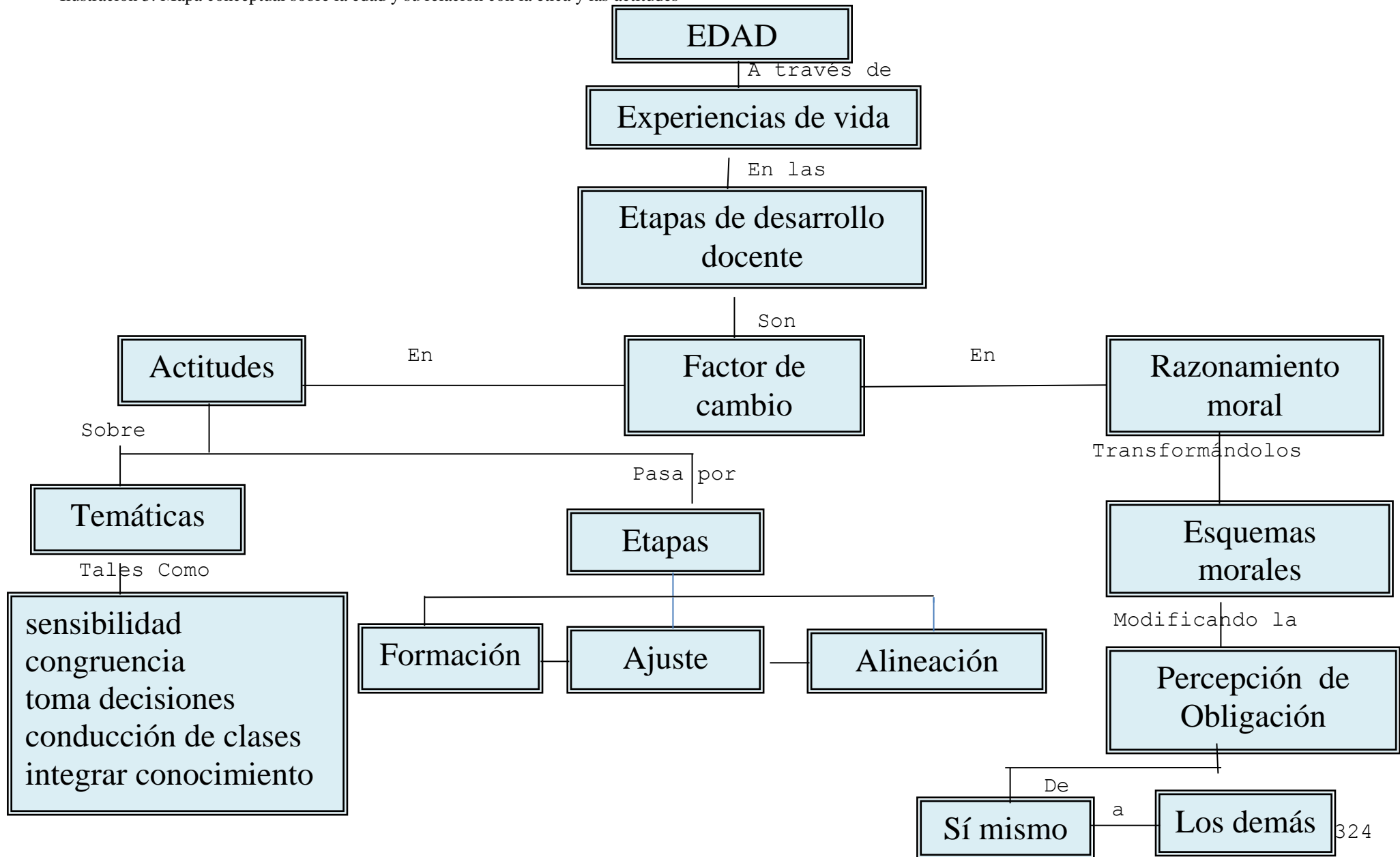
Ilustración 271: Mapa conceptual sobre la triangulación de la afectividad en la ética

Edad como factor de desarrollo moral y cambio de actitudes El presente estudio corroboró que las experiencias de vida, -que se obtienen a través de los años en los sujetos-, son elemento que propicia que los docentes cambien sus actitudes. A la vez, las mismas experiencias transforman los esquemas morales, en los cuales el sujeto modifica su percepción de cómo construye sus obligaciones morales desde la preocupación por sí mismo, a la preocupación por los demás y por los extraños. Esto se conjuga con las actitudes y da lugar a lo que considera son sus conflictos morales en la vida cotidiana y el cómo resolverlos.

Tabla n° 176: Triangulación sobre la categoría "edad como factor de desarrollo moral y actitudinal"

Categoría	Escala tipo Likert	Dilemas morales	Teoría
E D A D E N M O R A L Y A C T I T U D	<p>Tanto en los ANOVA como en los análisis de contingencia realizados a las respuestas de los profesores, se encontraron 9 actitudes en las cuales la respuesta tenía una relación significativa con la edad del sujeto encuestado. Estas pertenecían al factor 1 -actitudes referentes a la identidad ética y capacidad innovadora del docente-, al factor 4 -actitudes relacionadas con el proceso comunicativo dentro de la interacción educativa-, el factor 5 -actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y al empleo de las TICs- y factor 6 -actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor-</p> <p>Destacan algunos ítems que tuvieron una correlación muy alta con la edad y que versan sobre temáticas como la sensibilidad del profesor hacia lo que viven los demás -con un valor de p de .002-, la congruencia del docente como una posibilidad de mantener el respeto a su persona (p .000), la toma de decisiones del profesor de forma conjunta con sus estudiantes (p .001), la necesidad de una conducción dinámica del grupo para favorecer aprendizajes significativos (p .002) y la necesidad de integrar distintos conocimientos de diversas disciplinas (p .003).</p>	<p>El ANOVA realizado sobre las temáticas abordadas por los profesores en sus dilemas reales y la relación con la edad de los docentes obtuvo un valor de .001, siendo el único factor que tuvo una correlación significativa con el tipo de dilema elaborado.</p> <p>De esta forma, se puede percibir cómo la edad influye en el tipo de dilema que se plantea. Por ejemplo, es en los profesores de menos años quienes redactaron dilemas relacionados con sus compañeros de trabajo pero en los cuales hay conflicto en las relaciones interpersonales. Pero es en los educadores de mayor edad en los que se hacen presentes los problemas con los compañeros donde hay una exigencia implícita de encubrimiento. Al parecer, es a través de los años de servicio donde los maestros perciben un problema entre decidir el hacer lo que consideran correcto o ser leales a sus colegas. Otro ejemplo es como, en los educadores más jóvenes, se encuentran dilemas relacionados con la violencia. Finalmente, ver como la evaluación es un dilema en los maestros de menor edad, mientras que en los mayores esto parece resolverse con la experiencia en el aula.</p>	<p>Tres referencias teóricas al respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...”La experiencia de vida, medida a través de la edad, juega un papel importante en la comprensión del discurso moral” (Narvaez & Lapsley, 2009, pág. 258). • “Poco a poco y año tras año, el profesor va acumulando información y experiencia pero percibe también la dificultad de adaptarse a los cambios... un sinfín de alternativas que pueden modificarse a lo largo del tiempo, bien por transformaciones en el entorno laboral y profesional, bien por cambios en la propia disposición del docente, o, en la mayor parte de los casos en los que esto se produce, por la interacción entre la actitud del profesor y el contexto en el que desempeña su trabajo”. (Marchesi, 2008, pág. 86). • La existencia de tres etapas actitudinales a lo largo de la vida profesional de los docentes: la formación, el ajuste y la alineación. (Leonard, 2007)

Ilustración 3: Mapa conceptual sobre la edad y su relación con la ética y las actitudes



Relación ética personal-ética profesional

La ética docente depende, en gran medida, de la ética personal del profesor. Porque las habilidades que componen el ser ético -como la sensibilidad moral, el razonamiento, la motivación y la acción moral- se hacen o no presentes en la vida cotidiana de los sujetos y también en su quehacer profesional. Una persona con un razonamiento convencional, lo hará patente tanto en su vida familiar como en la escuela. O alguien con una capacidad empática, será capaz de emplearla tanto con sus alumnos como con otras personas de su círculo cercano.

Tabla nº 177: Triangulación sobre la vinculación entre ética personal y ética profesional

Categoría	Grupo de discusión.	Dilemas morales	Teoría
<p>ETICA</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>S</p> <p>O</p> <p>N</p> <p>A</p> <p>L</p> <p>Y</p> <p>ETICA PROFESIONAL</p>	<p>Se planteó que la ética tenía que ser integral, considerar al sujeto en su totalidad. De esta forma, una persona ética es aquella que la manifiesta tanto en su vida profesional como personal. Y esta ética es una construcción en la que incide tanto la persona como la cultura y su contexto. Es a través de la experiencia de los sujetos, de sus interacciones con su medio, con la familia y con el entorno donde se va potenciando la ética. Pero es también una tarea personal, donde el sujeto toma decisiones a partir de la misma.</p>	<p>Se encontró una vinculación estrecha entre la ética personal y la ética profesional en los dilemas reales. En los conflictos entre las Normas Éticas Interpersonales con las Normas de Conformidad Social o las Normas Institucionales Particulares se observa que tanto la ética personal como la ética profesional están relacionadas, en ocasiones yendo en una misma dirección, en otras presentándose como un conflicto entre ambas.</p>	<p>3 referencias al respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...De acuerdo a estudios empíricos, los profesores no pueden separar su propio carácter moral de su ser profesional” (Tirri, Toom, & Husu, 2013, pág. 226) • El recuperar el planteamiento de un modelo de toma de decisiones éticas que considera los valores personales de una visión moral más general con poder para influir en el proceso de razonamiento asociado con la evaluación de aspectos éticos. (Kung & Li Huang, 2013) • “La ética profesional docente incluye dos tipos de moralidades, la individual y la institucional”. (Maher, 2004, p.63)

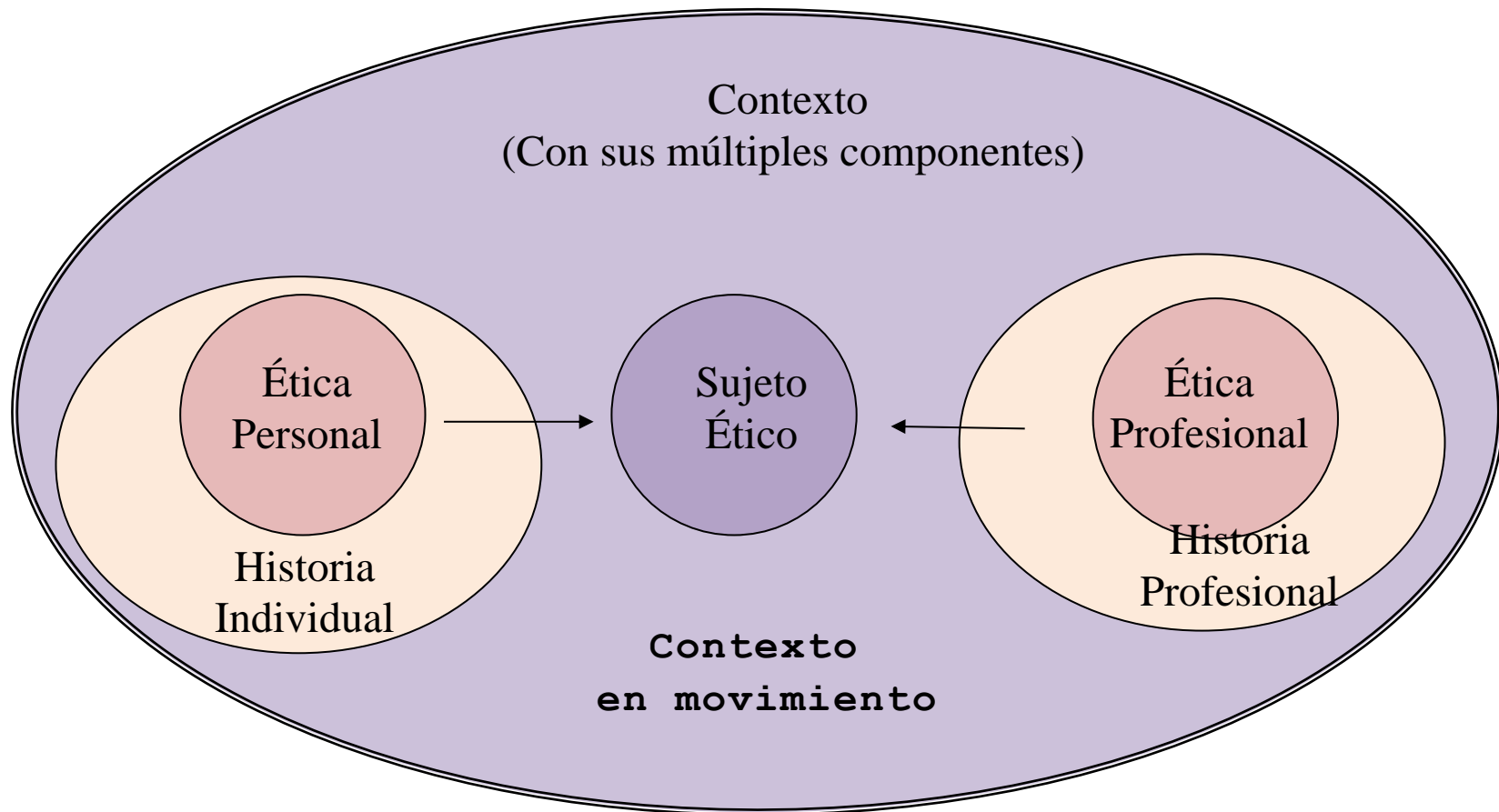


Ilustración 2: Mapa sobre la triangulación de la vinculación entre ética personal y ética profesional

Valores que son necesarios en la práctica profesional docente

En cuanto a actitudes, prevalecen las que son favorables a la responsabilidad y al compromiso ético –en general- de los docentes. Pero ya cuando se ubica en los dilemas morales, se observa que un valor que es causa de conflicto en la práctica docente cotidiana es el de justicia. Porque tienen que elegir entre considerar las necesidades particulares de sus estudiantes o actuar de acuerdo a las normas estandarizadas de la institución. En el grupo de discusión fue elegido el respeto a la dignidad -quizás como una muestra de que- posiblemente estos expertos se encuentren en estadios postconvencionales de razonamiento moral-. Y los resultados contrastantes de las dos universidades hacen pensar que las actitudes favorables y los valores que causan conflicto dependen en gran medida del contexto que se trate.

Tabla n° 178: Valores que se consideran necesarios dentro de la práctica docente.

	Elaboración de la escala	Escala tipo likert	Dilemas morales reales	Grupo de discusión	Teoría
V A L O R E S N E C E S A R I O S	En el primero momento de la elaboración de la escala, cuando se les cuestionó a los docentes por los cinco rasgos necesarios para el profesor de la actualidad, el 7.2% señaló a la responsabilidad como el valor más necesario, seguido por una concepción de compromiso ético (6%), la vocación de servicio (con el 4.2%) y el compromiso social (con el 3.7%)	En los ítems de la escala referidos al compromiso ético el valor que mayor porcentajes de respuestas en “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” fue de un 93.3%.	Dentro de las Normas Éticas Interpersonales, los valores que más se hicieron presentes en los dilemas reales fueron la Justicia -entendida en la acepción marxista de dar “a cada cual según sus necesidades”- en especial a los alumnos con desventajas o necesidades educativas especiales, la evitación del daño de sus estudiantes y el cuidado de su integridad	Este grupo de discusión hizo referencia a la presencia de los valores en la ética. Y a pesar de que fueron varios los mencionados, el que mayormente se relacionó con la ética profesional fue el respeto –a los derechos humanos y a la dignidad de la persona-	La investigación realizada por Hirsch Adler & Pérez Castro (2005) recupera en el posgrado de Docencia para la Educación Superior de la UNAM como valores más reconocidos la responsabilidad y el respeto. Y en el posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia los valores de la honestidad y la responsabilidad.

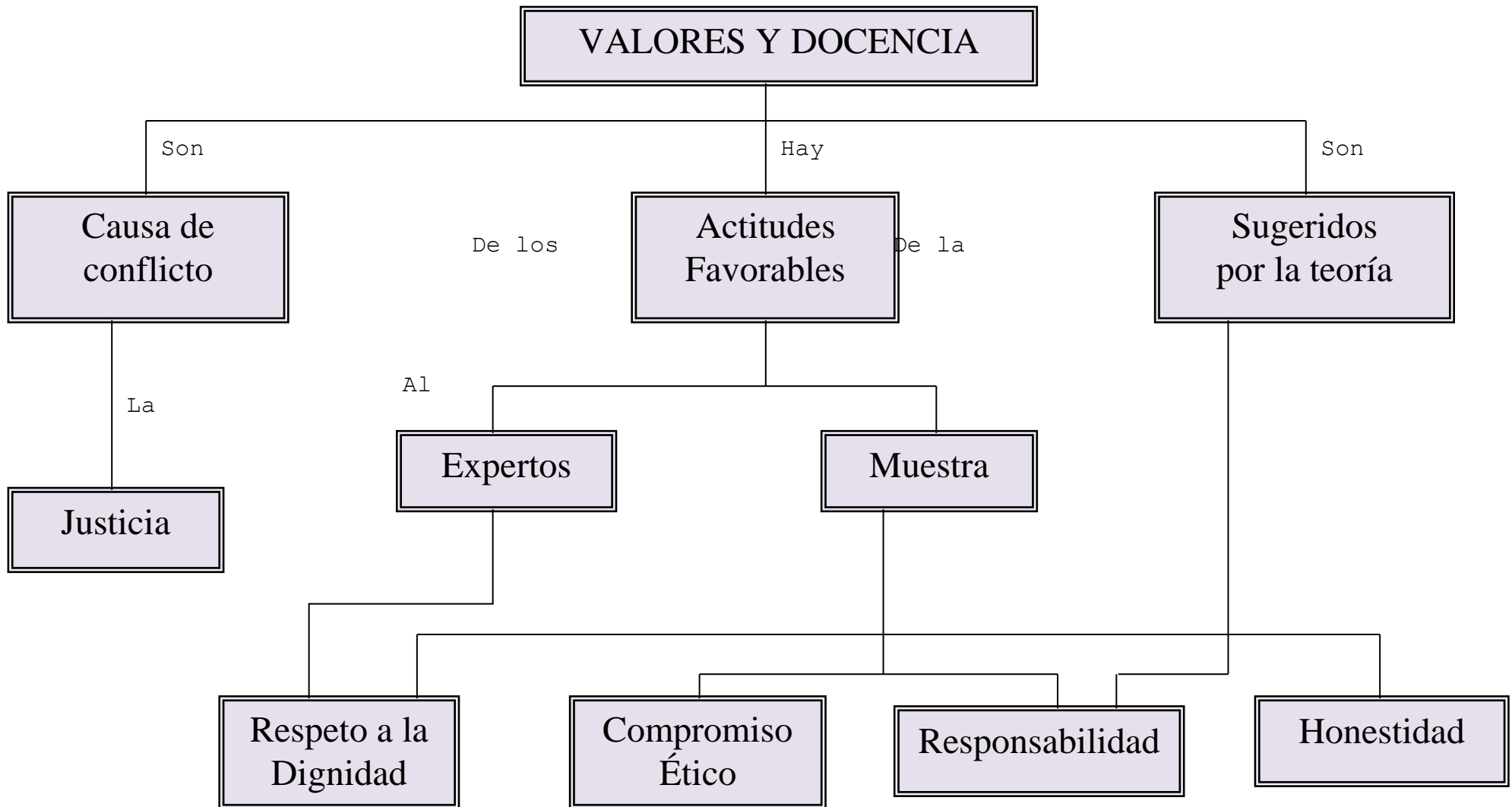


Ilustración 3: Mapa conceptual sobre la triangulación de los valores considerados necesarios dentro de la práctica docente.

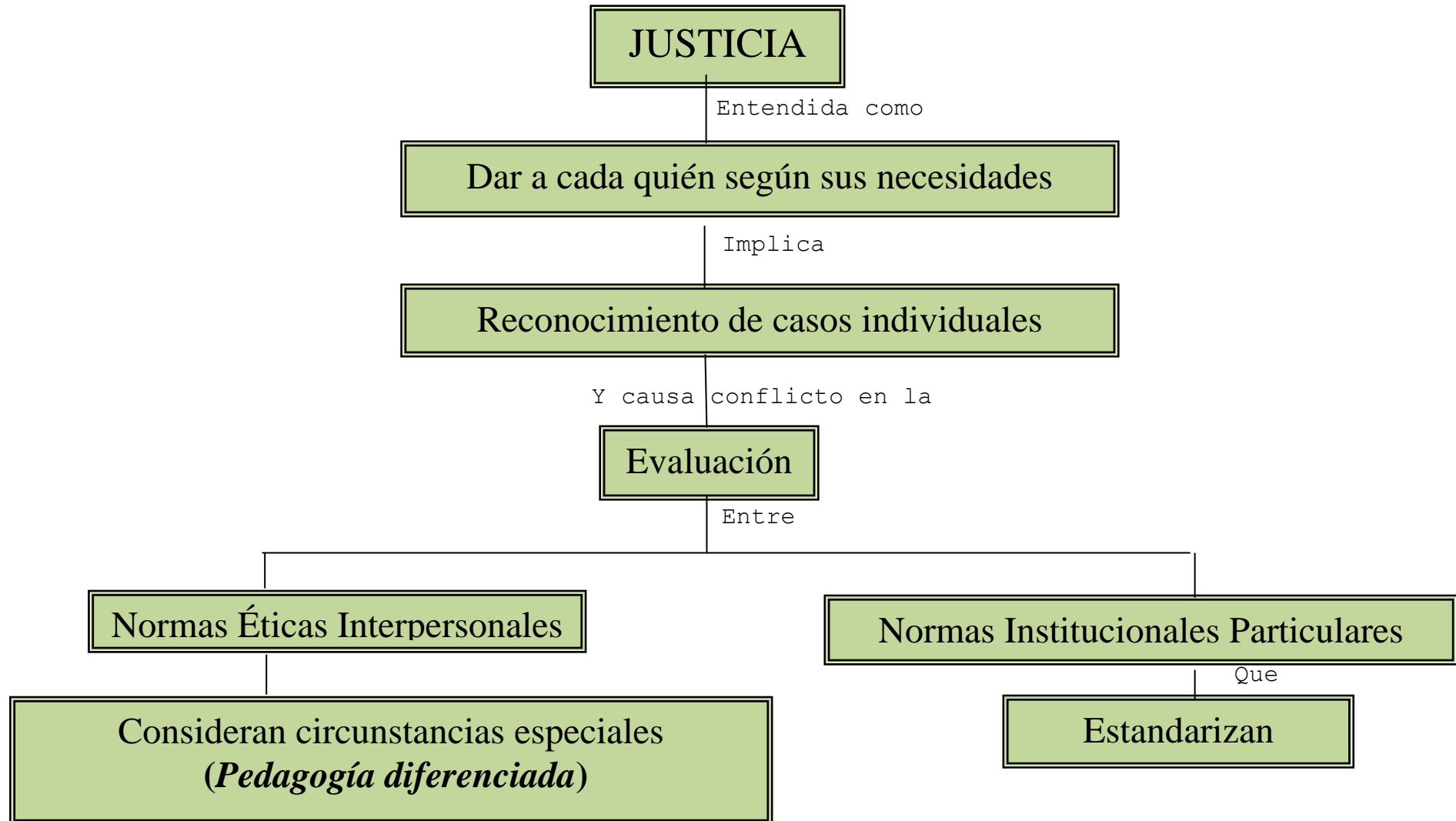
Justicia

Existe un conflicto entre los estándares y las normas que buscan homogeneizar a los estudiantes y el considerarlos de forma individual, con sus necesidades particulares. En cuanto a las actitudes, entre 5 y 6 profesores de cada diez rechazan la idea de no hacer excepciones cuando hay circunstancias especiales. Y en los dilemas, esto se hizo patente cuando los docentes tenían que resolver el dilema entre el evaluar a todos igual o considerar a sus alumnos en condiciones diferentes. Y en esto se basa la idea de justicia, en dar a cada cual según sus necesidades. Esto plantea la idea de que la justicia es un valor importante en la práctica docente y que es motivo de contradicción y problema en su quehacer cotidiano.

Tabla nº 179: Triangulación sobre la categoría de "justicia"

Categoría	Escala tipo likert	Dilemas morales	Teoría
J U S T I C I A	Dentro del componente 2, denominado <i>actitudes relativas al papel de autoridad que asume en docente en el aula</i> , se encontraban dos ítems, los cuales hacían referencia a este valor. El ítem 3 -“no importan las circunstancias personales, un estudiante ha de cumplir con su deber”- y el ítem 13 -“el hacer una excepción con un alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor”- tuvieron un 66.4% y un 55.6% de respuestas en desacuerdo y completamente en desacuerdo, respectivamente.	Dentro de los valores que más se hicieron presentes en los dilemas reales fueron la Justicia (entendida en la acepción marxista de dar “a cada cual según sus necesidades”) en especial a los alumnos con desventajas o necesidades educativas especiales, la evitación del daño de sus estudiantes y el cuidado de su integridad. Esto se manifestó principalmente en los dilemas relacionados con la temática de la evaluación, donde los docentes reconocieron las circunstancias especiales de algunos discentes (enfermos, en situaciones de pobreza extrema, o con conflictos familiares) para no evaluarlos con los mismos parámetros que los demás estudiantes. También la justicia se hizo presente en las explicaciones –diferenciadas e individuales- que pueda darle a ciertos estudiantes.	3 referencias teóricas al respecto: <ul style="list-style-type: none"> • La justicia no se considera como “el dar a cada quien según sus méritos”, sino el “dar a cada quien según sus necesidades”. Está basada en la doble condición de igualdad y de proporción. (Yurén, 2005). • “Las tensiones existentes entre las demandas provenientes del gobierno y la administración, los valores profesionales, y las necesidades de los estudiantes son probablemente típicos en los sistemas de educación pública en todo el mundo” (Mintrop, 2012, pág. 696) • Una “pedagogía diferenciada” como la toma de conciencia de las causas de la desigualdad de los aprendizajes a pesar de las condiciones de escolarización similares. Romper con la indiferencia hacia las diferencias. (Perrenoud, La pedagogía diferenciada, 2013)

Ilustración 4: Mapa de la triangulación de la categoría "justicia".



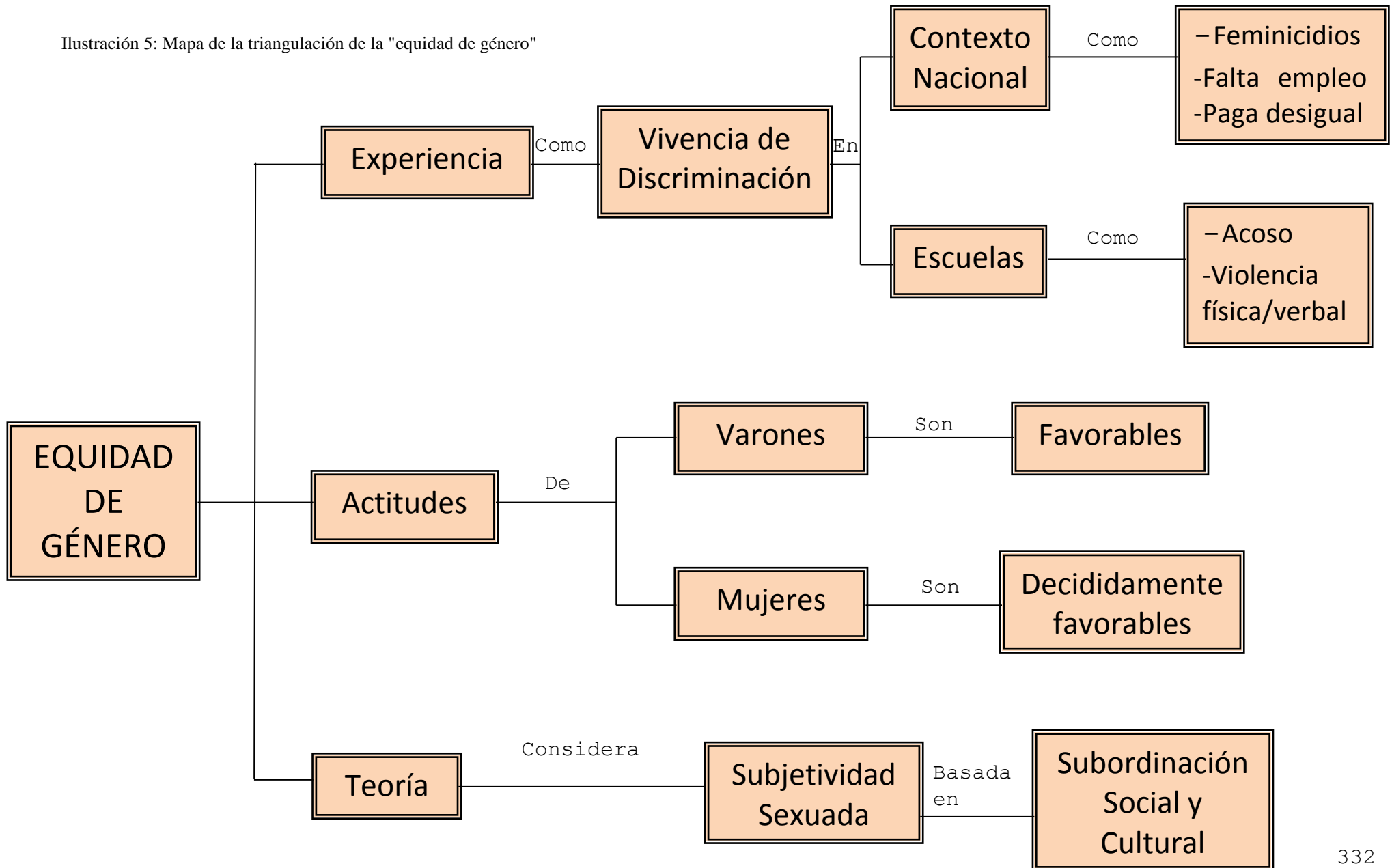
Equidad de género

Tanto los profesores varones como las mujeres demostraron tener actitudes contrarias a la discriminación debido al género. Sin embargo, las maestras señalaron haber vivenciado dilemas reales relacionados con la falta de una equidad de género, por el hecho de ser mujer en las aulas (sea como maestra o como alumna). Se corrobora que, aunque teóricamente se busca la equidad de género, aún se sigue privilegiando a uno de los géneros (sea consciente o inconscientemente). Sin embargo, quizás por haber sido víctimas de estas diferencias, son las maestras quienes tienen actitudes más firmes sobre propiciar un trato equitativo entre los discentes de distinto sexo.

Tabla n° 1180:: Triangulación de la categoría "Equidad de Género"

Categoría	Escala tipo likert	Dilemas morales	Teoría
E Q U I D A D E G É N E R O	<p>En cuatro ítems los varones contestaron estar “<i>en desacuerdo</i>” y las mujeres respondieron estar “<i>completamente en desacuerdo</i>”. Entre estos ítems se destacan “es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos” (ítem 34) y “las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones” (ítem 57).</p> <p>Como es posible ver en el párrafo anterior, se hace evidente el rechazo tanto de los profesores y las profesoras al trato diferenciado de los estudiantes respecto a su género. Sin embargo, llama la atención la postura más decidida de las maestras a esta actitud. Pareciera que en ellas hay una mayor conciencia de lo que es la equidad de género en las aulas.</p>	<p>Se encontraron algunos dilemas ubicados en la problemática de género, expresados por profesoras. En ellos destaca el caso de una maestra que era acosada por un compañero de trabajo; otro caso de una docente que, estando en clases, llegó el esposo de una alumna y casi la sacó a golpes del aula. También se encontraron razonamientos de las profesoras donde argumentaban que podía haber discriminación si era una mujer la que presentaba una denuncia y lo hacía contra un hombre.</p>	<p>2 planteamientos teóricos al respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nicole Mosconi, señala que existe en las aulas un acuerdo, una norma explícita de equidad, donde todos los alumnos –sin importar su género– deben ser tratados de la misma manera, igualitariamente. (Mosconi, 1998). Sin embargo, en realidad, funciona como una norma implícita que prescribe favorecer a los varones, donde todo el mundo está de acuerdo con esta norma implícita sin saberlo. • “Dado que los sujetos no se construyen fuera del imaginario cultural sino dentro de él, configuran su subjetividad sexuada en torno al discurso dominante; de modo que muchos de los rasgos típicos de la feminidad como estereotipo serían un resultado del papel de subordinación social y cultural”. (González de Chávez Fernández, 1998, pág. 314)

Ilustración 5: Mapa de la triangulación de la "equidad de género"



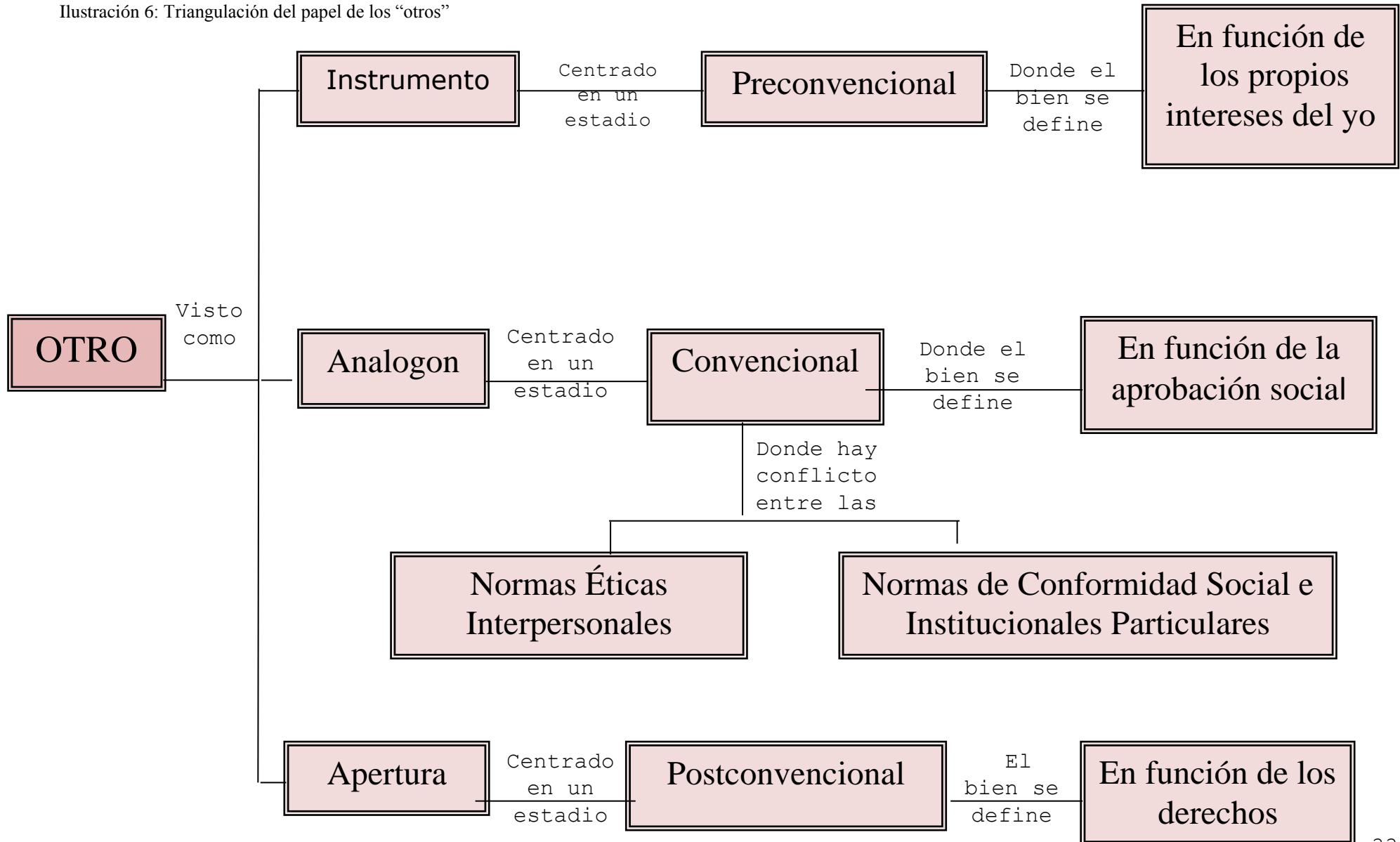
Papel de los otros, de la sociedad.

La forma como se conciba al “otro”, la perspectiva desde donde se le entienda, se relaciona con el nivel de desarrollo del juicio moral del sujeto. Así, un sujeto preconventional tendrá una tendencia a reconocerlo como un “instrumento”. En los sujetos convencionales, se podrá ver al “otro” como un “analogon” y en el nivel convencional, los sujetos verán al “otro” como “apertura”. A través de los dilemas morales –particularmente los hipotéticos- se corroboró que la mayor parte de la población -y en este caso de los profesores- se ubican en un nivel convencional. Esto significa que su ética se centra en mantener las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de los pequeños grupos. Y se reconoció que los “otros” que son significativos para los profesores son, -en base a su ética profesional-, principalmente sus alumnos y los colegas de la misma institución educativa. El maestro vivencia sus dilemas reales con los alumnos y con los demás profesores entre el hacer lo que le indica la sociedad, la escuela, o el hacer lo que considera parte de sus normas éticas interpersonales. El hecho de enfrentarse a estos dilemas y la forma como el profesor los razone y argumente pueden ser parte de su crecimiento ético o de su estancamiento o retroceso.

Tabla n° 1181: Triangulación sobre la categoría "papel de los otros, de la sociedad"

Categoría	Grupo de discusión	Dilemas morales	Teoría
S O C I E D A D Y L O S T R O S	Esta categoría de relación con el otro se manejó en un plano ideal y uno real, con diferencias significativas entre ambas. Vinculado a esta categoría se encontró la categoría de diversidad. Así, se hizo mención de que hay diferencias, que no son iguales, que no hay estandarización. Esto se mostró cuando se habló de “educación multicultural”, de los “diferentes alumnos de acuerdo al contexto de donde provienen” y de las diferencias entre los integrantes de una institución. Para seguir reflexionando sobre la relación con el otro, los integrantes del grupo de discusión se centraron en dos diferentes tipos de sujetos: los docentes y los alumnos. Así, para cada uno de ellos se pudieron percibir aspectos reales e ideales en cuanto a la relación con los demás.	Los principales conflictos éticos en la docencia se ubicaron dentro de las Normas Éticas Interpersonales, es decir, en las convicciones éticas básicas de los profesores. Y estas normas se encontraron contrapuestas con las Normas de Conformidad Social y con las Normas Institucionales Particulares. El hecho de que los profesores señalen gran cantidad de dilemas en los que se confrontan sus convicciones con las reglas no escritas de la sociedad (en las normas de conformidad social) o con reglas establecidas por las escuelas (con las normas institucionales particulares) es congruente con que la mayoría de los docentes se encuentre en el nivel convencional del razonamiento moral. Esto debido a que es en este nivel convencional donde el sujeto se conforma con el mantener las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de los pequeños grupos. También de que las razones para seguir las reglas son la aprobación y la lealtad a las persona y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.	Se recupera el planteamiento de Gadamer, donde el otro puede ser entendido como <i>instrumento</i> , como <i>analogon</i> , o como <i>apertura</i> (citado por Mèlich, 1997). En cuanto al razonamiento moral, el otro se convierte en punto de referencia para ubicarse en algún nivel de desarrollo (preconventional, convencional o postconventional). Así, en el nivel preconventional la perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas. En el convencional, la perspectiva social es la de “un individuo” en relación a otros individuos, o las dimensiones o consecuencias físicas de reglas y acciones. Y en el nivel postconventional la perspectiva social es la de un individuo que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella. Finalmente, señalar que la gran mayoría de los sujetos se encuentra en un nivel convencional (Díaz-Aguado & Medrano, 1995, pág. 87) (Mohamed Saat, Porter, & Woodbine, 2010)

Ilustración 6: Triangulación del papel de los “otros”



2. SÍNTESIS DE LOS DESCUBRIMIENTOS: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación inició con los siguientes objetivos

- 1.- Elaboración del modelo teórico del que se parte en la investigación, a fin de precisar los términos en que se fundamenta la investigación y estructurar los principios para interpretar los resultados.
- 2.- Diseño y aplicación de una Escala tipo Likert que permita aportar información para la elaboración del caso.
- 3.- Diseño y aplicación de dilemas morales que permitan aportar información sobre el razonamiento moral para la elaboración del caso.
- 4.- Análisis de las experiencias del profesorado que manifiesten su ética profesional a través de los dilemas reales vivenciados en su práctica cotidiana y expresados por ellos.
- 5.- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la ética profesional de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán
- 6.- Conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Y el problema planteado fue: *¿Facilita el desarrollo de actitudes el logro de un elevado nivel de razonamiento moral y una ética profesional en los profesores de Educación Secundaria en proceso de formación?*

En cuanto a los objetivos, se puede responder lo siguiente:

- 1.- Uno de los capítulos del presente documento se dedicó al análisis de las distintas posturas teóricas que aportaban elementos para entender las principales categorías a revisar. Éstas fueron: ética, actitudes y razonamiento moral. En ellas se estuvo integrando la reflexión de la autora de estas líneas, buscando fundamentar la investigación para la elaboración del caso.
- 2.- El capítulo dedicado a la Escala tipo Likert da cuenta del proceso de construcción, validación, fiabilidad, aplicación y análisis de la misma, junto con los resultados obtenidos y su revisión en las distintas poblaciones que componen el estudio de caso.
- 3.- A su vez, el capítulo que se refiere al razonamiento moral presenta el recorrido andado para la construcción de los dilemas morales hipotéticos, su proceso de validación, la fiabilidad, aplicación y análisis de los mismos, así como la revisión de los dilemas reales que los propios profesores aportaron y sus implicaciones en el razonamiento moral en el ámbito educativo.
- 4.- Fue a través de los dilemas reales redactados por los docentes que fue posible conocer más acerca de la presencia de la ética profesional en la vida cotidiana, en las aulas y en las instituciones educativas. Se reconocieron los conflictos que viven, las

normas que se contraponen y los argumentos que emplean para resolver las situaciones dilemáticas implícitas en la tarea docente.

5.- Para dar respuesta a este objetivo de la investigación, es necesario recuperar las ideas de tres teóricos al respecto: Leonard, Ajzen y Bolívar.

Leonard (2007) señala una vinculación estrecha entre las acciones, las actitudes y los valores. Los primeros serían las acciones observables y el discurso del individuo. Mientras que las actitudes las define como “una predisposición a actuar de una forma específica como resultado de ciertos valores” (p. 416). Y los valores se sustentan en una fuerza motivadora que busca aspectos deseables

Por otra parte, Ajzen (2005) define las actitudes como:

Construcciones latentes e hipotéticas que se manifiestan a sí mismas en una amplia variedad de respuestas observables. Estas respuestas son de naturaleza evaluativa y se dirigen a un objeto u objetivo determinado –una persona, institución, política o evento (p. 6).

Este autor recuerda la existencia de un modelo jerárquico que incluye la cognición, el afecto y la conducta como factores de primer orden, y la actitud como el único factor de segundo orden. Así, en este modelo los tres componentes se definen de forma independiente y, sin embargo, éstos comprenden con un alto nivel de abstracción el constructo de actitud. Además,

Cada uno de estos componentes está conformado de respuestas verbales y no verbales, y cada uno de ellos se integra por gran cantidad de tendencias de respuesta específica. Por lo tanto, las actitudes siempre se infieren en base a las respuestas específicas hacia el objeto actitudinal. Se pueden clasificar estas respuestas en categorías más amplias y en diferentes etiquetas para asignar y, aún se tratará de la misma disposición evaluativa llamada actitud (p. 20)

Por otra parte, respecto a la competencia ética, Bolívar (2005) señala que:

Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético, de acuerdo con una ética profesional; al tiempo que de un ciudadano, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos (p.99).

Si se considera el planteamiento realizado por Bolívar, se reconoce que las actitudes son un componente de la competencia ética, de la ética profesional. Por otra parte, tanto Leonard como Ajzen muestran a las actitudes vinculadas con la acción. El primero ubica las actitudes como un elemento que media entre los valores y el comportamiento. De tal forma que se convierten en una predisposición a actuar de acuerdo a ciertos valores. Para el segundo, existe un modelo jerárquico en las actitudes que incluye la cognición, el afecto y la conducta.

En la aplicación de la escala tipo Likert se encontraron algunas actitudes vinculadas a valores morales –tales como las que se refieren a la ética magisterial, los aspectos afectivos propios de la interacción maestro-alumno; la empatía; la colaboración; la toma de decisiones respecto a la democracia y la equidad de género- las cuales mostraron una influencia importante con la conducta, con lo que sería la competencia ética de los profesores.

Un ejemplo de ello pueden ser las actitudes referidas a los *aspectos afectivos propios de la interacción maestro-alumno*. En tres ítems los encuestados manifiestan que es un aspecto relevante para considerar dentro de su práctica docente. Así, el ítem 8 señala que “*en la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes*”. Para éste un 60.8% dijo estar de acuerdo, y un 29.9% se manifestó muy de acuerdo, llegando a un total de 90.7% que coinciden con esta idea. Por otra parte, el ítem “*los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con los alumnos*” (ítem 4) como la aseveración “*el profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sino para que aprendan los contenidos del programa*” (ítem 56) tuvieron altos porcentajes de desacuerdo. En el primero el 85.8% disintieron de esta afirmación. En el segundo se llegó a un 86.5%. Esto manifiesta que se considera que, además del trabajo con conocimientos, el maestro debe reconocer la existencia de los sentimientos dentro de la relación educativa y la importancia que éstos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Este grupo de actitudes se hicieron presentes en los dilemas reales planteados por los profesores, los que muestran los conflictos a los que se enfrentan cotidianamente y donde también se hace presente su competencia ética. Así, una cantidad importante de dilemas se refirió a la preocupación por el bienestar de sus alumnos. De esta forma, se encontraban situaciones en las cuales los profesores tienen que tomar decisiones relacionadas con la mayoría de sus estudiantes y sus padres de familia. Estas temáticas fueron tan diversas como el qué hacer en casos de indisciplina y rebeldía (10 menciones), los intentos de suicidio (4 casos), las adicciones (3 casos), el trabajo con alumnos sobresalientes (3 casos), con alumnos repetidores (2 dilemas) o con estudiantes de bajos recursos económicos que tienen que trabajar y estudiar al mismo tiempo (2 casos). También integraba casos como el trato afectivo a los alumnos, la orientación de los estudiantes en sus relaciones sentimentales, la atención a estudiantes indígenas, la desmotivación y la timidez.

Este ejemplo muestra a las actitudes como una predisposición a actuar que se ve reflejada en la acción en situaciones posteriores. Así, los altos porcentajes que tuvieron

estas actitudes donde los profesores reconocen la importancia de los aspectos afectivos propios de la interacción maestro-alumno se hacen presentes en la ética profesional, cuando los maestros muestran situaciones en las que la búsqueda del bienestar emocional de sus discentes –y no sólo el aprendizaje de contenidos- ha sido un elemento que los ha llevado a razonar al respecto y a actuar en consecuencia.

Es con ejemplos como éste donde se puede reconocer que las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la competencia ética de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Sin embargo, también es importante reconocer que el hecho de tener actitudes favorables y por lo tanto, una predisposición a actuar de determinada manera, no es condición única para que así suceda. Se tiene que reconocer que en la conformación de la ética profesional se integran varios elementos –como Bolívar señala, los conocimientos, modos de actuar y actitudes- que hacen que no baste la actitud únicamente. Así, llama la atención que las actitudes hacia la colaboración hayan tenido porcentajes altos (con más de 90%) pero que en la realidad educativa ésta no sea una constante en la práctica docente. Será necesario considerar los otros aspectos que se tienen que fortalecer para que estas actitudes lleguen a concretarse en la competencia ética del profesor.

Por lo tanto, se puede concluir que en algunos casos –como los citados- si hay incidencia de las actitudes en el desarrollo y consolidación de la ética profesional, pero en otros casos esta relación no se hace manifiesta o no se da.

Y en base a esta respuesta del objetivo, se aprueba la hipótesis “las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la competencia ética de los profesores de educación secundaria pertenecientes al alumnado de la Escuela Normal Superior de Michoacán”.

5.- Para dar cumplimiento a este objetivo de la investigación, es necesario recuperar los conceptos de “pensamiento moral”, “juicio moral” e “ideología cultural” señalados por Rest, Narvaez & Getz (1999).

El primero es el “pensamiento moral”, el que se refiere a los juicios de las personas acerca de lo bueno y lo malo y los razonamientos que se encuentran sosteniendo este pensamiento. Por otra parte está el “juicio moral”, que se refiere, de una manera más amplia, a la construcción racional en base a categorías epistemológicas (por ejemplo, la justicia, el deber, las autoridades legítimas, derechos). En contraste, el “pensamiento moral” se refiere al punto de vista de una persona en aspectos tales como el aborto, los derechos individuales de los homosexuales, la religión y las escuelas públicas, los roles de la mujer y la eutanasia. La “ideología cultural” es otro proceso básico en la formación del pensamiento moral y se refiere a valores y normas que existen independientemente de una persona en lo individual y que está siendo compartida por un grupo como parte de una cultura.

En esta perspectiva es que ambos, el juicio moral y la ideología cultural, contribuyen

significativamente al pensamiento moral. De esta forma, la producción del pensamiento moral involucra a los dos procesos ocurriendo de forma simultánea y recíproca, no de manera serial y en momentos diferentes.

Así, tanto el juicio moral como la ideología cultural, aportan cada uno, de manera separada, información que no se reduce con el otro. Y que el pensamiento moral es producido de manera simultánea en la interacción recíproca de estos dos procesos, actuando en paralelo.

Por una parte, cada individuo recupera elementos para construir el significado del mundo social. También plantean que la ideología cultural tiene influencia en el desarrollo moral al hacer énfasis en ciertos fenómenos sociales; interpretando sucesos de la vida social en ciertas formas; reforzando ciertas prácticas de algunos grupos que organizan la vida social y su actividad; y ofreciendo ciertas herramientas, instrumentos y roles. Esto es así porque cada persona no inventa nuevamente la cultura. De esta forma –y este es un punto relevante- la adquisición de una ideología cultural está condicionada por lo que le hace sentido al individuo.

El desarrollo cognitivo individual le provee de una base conceptual de ciertas ideologías (como categorías epistemológicas básicas con las cuales poder interpretar los elementos de las ideologías). Así, la ideología cultural influye en el curso del juicio moral. (Rest, Narvaez, & Getz, 1999).

De acuerdo a estas concepciones, se puede suponer que las actitudes integran este “pensamiento moral”, donde el sujeto juzga lo que considera lo bueno y lo malo. Y aporta a estos juicios también el aspecto afectivo y el conductual. El juicio moral le aporta las reflexiones –como se señaló anteriormente- de categorías epistemológicas – como justicia, deber, etc-. Y es la ideología cultural, la que, vivenciada desde su espacio social y cultural, le ha brindado elementos propios de los valores y normas compartidos desde esos ámbitos.

Así, el juicio moral proporciona elementos –junto con la ideología cultural- para que el sujeto pueda tener un pensamiento moral –y dentro de ellos, las actitudes, construidas desde lo cultural como desde las reflexiones del propio sujeto de las macrocategorías morales-.

Un ejemplo de ello son las actitudes manifestadas respecto a la *equidad de género*. En ella los docentes señalan que no hay que hacer diferencias en el trato y la atención de sus discentes centradas en el hecho de ser varones o mujeres. En dos ítems de la escala tipo likert (el 34 y el 57) se obtienen puntajes muy elevados que manifiestan su desacuerdo cuando se propone privilegiar alguno de los dos géneros en el salón de clase. De este modo, en la primera aseveración de este tipo se dice que “*es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos*”. Un 91.8% se manifestaron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con esta idea. Y cuando se argumentaba que “*las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones*” (ítem 57) un 86.5% se ubicaron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Cabe señalar que, aunque en los dos planteamientos existe un rechazo por

parte de los encuestados, en el caso de las mujeres se observa un porcentaje menor al reconocimiento de una posible capacidad que en el caso de los varones, donde se disiente sobre que pudieran causar más inquietud en el aula.

Estas actitudes se encuentran dentro del pensamiento moral de los profesores. Éstas son una construcción entre la ideología cultural (en la que se desarrollan los docentes, en escuelas donde son mayoría las profesoras y las alumnas, y donde existe un discurso que busca la equidad) y el juicio moral (sus razonamientos sobre lo que es la justicia, la igualdad, los derechos de cada género, etc.) Y tal como se comenta, las mujeres tuvieron un pensamiento moral más firme que el de los varones al respecto. Esto se puede explicar señalando que, quizás, la ideología cultural ha sido diferente en ellas –debido a las vivencias de discriminación que pudieron haber tenido desde niñas- y que esto a su vez modificó también el juicio moral –siendo más enfáticas en la igualdad de derechos y en una justicia que premie los méritos individuales-.

Otro elemento más de reflexión sobre este objetivo lo proporciona la triangulación. Una de las categorías recuperadas es la de la edad como factor de desarrollo moral y cambio de actitudes. Como se mostró, fue a través de la edad de los profesores –en la cual acumularon experiencias y vivieron en determinados ambientes morales- cuando se fueron modificando las actitudes hacia ciertos tópicos –en la triangulación se recuperaron 9 actitudes que claramente se vieron influidas por la edad-. De esta forma, se puede observar cómo se van dando procesos simultáneos donde el cambio de actitudes se va acompañando con la modificación del pensamiento moral y del razonamiento moral del sujeto

Así, -y de acuerdo a estas premisas- el quinto objetivo planteado en este trabajo redactado como el “conocer si las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los normalistas y docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán”, se considera que si hay cierta relación, pero que es más directa la que tiene el juicio moral en las actitudes, debido a que el juicio moral es un elemento más para la construcción del pensamiento moral –y como parte del mismo, de las actitudes-.

Por lo tanto, se confirma la segunda hipótesis que dice: “Las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación del juicio moral de los profesores de educación secundaria perteneciente al alumnado de la Escuela Normal Superior de Michoacán”.

Finalmente, y en torno a estas consideraciones, el problema de investigación planteado al inicio como “¿Facilita el desarrollo de actitudes el logro de un elevado nivel de razonamiento moral y una competencia ética en los profesores de Educación Secundaria en proceso de formación?”, se puede concluir que no son las actitudes las que inciden en el desarrollo de juicio moral, sino que es la ética profesional docente y el juicio moral quienes inciden en el desarrollo de actitudes por las razones anteriormente expuestas.

De esta forma, se plantea la necesidad de fomentar el desarrollo del razonamiento moral

en los docentes, -de cuestionarlos, de que expresen sus dilemas y se argumenten decisiones-, para propiciar la modificación de actitudes y consolidar una competencia ética en su actuar profesional cotidiano. Este proceso debe darse desde la formación inicial de los maestros y debería de continuar a lo largo de su trayectoria profesional.

3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Este último análisis se centra en la ética profesional docente; la función de las actitudes, el papel del juicio moral y las aportaciones que estos instrumentos puede hacer para una mejor labor formativa de la ENSM. Esto se realizará en seis apartados, tres de ellos sobre el primer aspecto y uno para cada uno de los restantes.

Después de la investigación se pueden hacer las siguientes consideraciones:

A través de las respuestas obtenidas es posible percibir que los normalistas y profesores entienden que ser un buen profesor incluye, -además del conocimiento de la asignatura y el uso de estrategias de enseñanza-, el contar con una ética profesional. Ésta se hace evidente en diversas actitudes, las cuales se vinculan con valores sociales, interpersonales e individuales, tal como lo planteado por Tirri, Toom & Husu (2013, p. 233). Esto se manifiesta en las opiniones vertidas sobre la ética docente, las relaciones interpersonales con alumnos, el trabajo colaborativo y su conducta en las aulas.

Además, se observa que la ética profesional de estos profesores privilegia principalmente los valores interpersonales, la relación que se establece entre el docente y sus estudiantes como la parte esencial de lo que implicaría su labor formativa. Esta situación coincide con lo planteado por Mínguez Vallejos (2009) cuando centra el quehacer educativo en las relaciones interpersonales de los docentes. En sus palabras, señala que:

Lo que constituye la razón de educar en la escuela son las relaciones que se establecen entre unos y otros, profesores y alumnos... la relacionalidad humana se convierte en factor constituyente y constitutivo de la vida escolar cotidiana de cada individuo implicado en la vida de la escuela (p.7).

El que los docentes hayan jerarquizado las relaciones con sus alumnos como un elemento fundamental de su práctica docente coincide, a la vez, con la parte inicial de la construcción de la escala tipo Likert empleada, donde los profesores ubicaron la responsabilidad como el valor más importante en su actividad diaria. Quizás es, -como el mismo Mínguez Vallejos (2009) señala-, este valor un ejemplo de la obligación que el docente siente para el otro (en este caso el alumno), semejante a la idea de ética sustentada por Lévinas (2002) cuando este filósofo dice: *el rostro en el que se me presenta el Otro...en lugar de herir mi libertad, la llama a la responsabilidad y la instauro*, (p. 216) y más adelante argumenta: *se recuerda que esta mirada apela a mi*

responsabilidad y consagra mi libertad en tanto que responsabilidad y don de sí. (p. 222).

En cuanto a la **ética profesional**, se concluye que ésta es una construcción que realiza el individuo y que tiene sus raíces en las primeras vivencias de la historia personal. Pero ésta tiene un segundo momento de conformación y estructuración a partir de que inicia su formación inicial en la escuela normal. En este espacio la ética profesional es influida fundamentalmente por elementos tales como el contexto, la institución donde esté estudiando el sujeto, los docentes que lo acompañan, los compañeros y –en el caso concreto del magisterio- por sindicato y por el consejo estudiantil.

Un tercer momento de construcción de la ética profesional se da en el contacto con sus alumnos en las aulas, con los compañeros en la institución educativa, con los padres de familia. Es en la experiencia, con los años de servicio donde se reafirman las creencias, donde se experimentan diversas emociones, donde se toman decisiones y se actúa. Es el quehacer cotidiano del docente el espacio en el que se fortalecen o se desechan actitudes que conforman la visión personal de ética magisterial.

En primera instancia, se apoya la idea de que la ética no viene desde afuera, ni tampoco se descubre, sino que se construye a través de las experiencias y la interacción con el mundo, con los demás y con uno mismo. Tal como lo afirma Puig Rovira (1996) cuando señala que es: *una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas... la moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural... pero en cualquier caso es una construcción que depende de cada sujeto* (p. 70)

Se concluye que la ética profesional va entrañablemente articulada con la ética personal del individuo. Lo que la persona aprendió en sus primeros años que era bueno y que era malo interviene en sus decisiones posteriores y en la visión que construya de la vida. Evidentemente, cuando una persona fue sujeto de enseñanzas morales, éstas se harán presentes también en la perspectiva que adopte posteriormente de su vida profesional. Coincidiendo con Bolívar (2005) en la idea de que: *para actuar éticamente en el ámbito profesional, se ha de ser una persona ética. Por tal razón, no cabe una ética profesional al margen de la general.* (p. 119)

De esta forma, es a través de las vivencias, experiencias y aprendizajes con que la persona cuenta en su trayecto de vida con lo que se va dando forma en el presente de su percepción de ética personal y, posteriormente, de ética profesional. Este planteamiento coincide con las reflexiones que al respecto hace Emma León (1997) sobre la importancia de la recuperación del pasado para la moral del presente del sujeto. Esta autora comenta que:

... la memoria cumple esa función de hacerse en el presente de los sujetos, un (unos) pasado (s) mediato e inmediato... y traducido en cosmovisiones, valores y sentires que colorean los significados y sentidos sobre el tránsito de un grupo humano y sus miembros (p. 43).

Un autor más que fundamenta esta idea de una construcción de la ética personal a través del proceso de vida es Tom Kitwood.(1996) Para él, son las distintas vivencias lo que conforman la ética del sujeto. Así lo dice cuando señala que: *... el conocimiento moral verdadero en un sentido psicológico es el que se sustenta en una especie de sentimiento-conocimiento y proviene de la experiencia vivida.* (p. 99)

A partir de ello, es posible también observar un segundo momento de construcción de la ética de los profesores, que es en la escuela normal –en sus estudios para ser docente– donde se empiezan a vivenciar diversas experiencias que influyen en el pensar, en el sentir y en el actuar del sujeto, es decir, que conforman las actitudes acerca de lo que implica ser maestro.

Ejemplo de esto son los resultados de la escala en la que hubo grupos de estudiantes quienes expresaron una fuerte preferencia por aspectos tales como la innovación y en los cuales se detectó la influencia de sus profesores que insistían en este elemento como parte importante de la práctica educativa. También en el que gran parte de los alumnos de la ENSM apoyaron la idea de una investigación de la propia práctica cuando, en esta institución, ha sido una constante el fomentar estas ideas en los estudiantes por parte de los maestros.

Esta interacción con los otros, -compañeros de clase, profesores-, a través de espacios de diálogo, de análisis sobre algunas problemáticas o satisfacciones del ser maestro son un espacio donde se pueden conformar o modificar actitudes. También esto es posible en la revisión de dilemas propios de la práctica docente dentro de los momentos de clase. De esta manera, la escuela se convierte en un área de formación moral a través de estrategias como la comunicación y la reflexión. Es cuando la normal se constituye como espacio de aprendizaje ético

Pero también existe otra manera en la que la escuela normal propicia ciertas actitudes en los sujetos. Esto es por medio de una aceptación acrítica de ideas y de afirmaciones que se imponen en el ambiente escolar y que, al no ser cuestionadas, son aceptadas como una realidad y pasan a formar parte del acervo de respuestas de los nuevos profesores. Es cuando la adhesión al grupo social –por ejemplo al grupo de compañeros o el consejo estudiantil- implica la conformidad con premisas que se convierten en norma que rige el comportamiento cotidiano.

Así, el paso por la educación normal se convierte en una fuente para la adopción de actitudes y la estructuración de una ética profesional incipiente en los nuevos docentes.

Y el tercer momento para la reconstrucción de la ética profesional docente se ubica, precisamente, en la experiencia cotidiana del maestro en las escuelas. Es en ellas donde la profesora o el profesor integra su propio código de ética. Es en donde, a través del contacto con el “otro” –alumno, padre, colega docente, sociedad- asume actitudes y valores que van a regir su actuar docente en las instituciones educativas. Es el espacio donde se crea un “ethos” o cultura profesional que integra el modo de entender su actividad educadora, lo que considera como comportamiento adecuado, el trato con los demás, entre otros aspectos.

Así, se llega a lo que se conoce como *ética profesional*. Nuevamente siguiendo a Bolívar (2005), ésta se entiende como el “conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional... incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional” (p. 96).

En referencia a la ética profesional que cada sujeto va construyendo, se puede considerar que:

Existen similitudes importantes en la postura que asumieron ante diversas actitudes los profesores y los normalistas respecto a su práctica docente. Pero también fue posible reconocer que se manifiestan diferencias entre ellos en función a determinadas variables. Entre las principales se encontraron los años de experiencia en el magisterio.

Fue por medio de la aplicación de la escala y los dilemas se demostró que la experiencia docente era un factor importante en las actitudes que los profesores tomaban sobre distintos aspectos de su práctica educativa. Así, los recién egresados de la normal mostraban algunas posturas con mayor firmeza e idealismo que los que tenían mayor experiencia. Pero también era evidente que estas actitudes iban modificándose a lo largo del tiempo. En ocasiones parecía que había nuevos aprendizajes –en los que las experiencias vividas en las escuelas modificaban los pensamientos, los sentimientos y la conducta- que hacía que hubiera actitudes diferentes. Pero también en los años de práctica docente influyen las problemáticas de las escuelas, los conflictos con los otros docentes o el cansancio cotidiano. Todos estos factores promueven que el que fue joven maestro vaya revisando sus creencias sobre lo que hace a diario con sus alumnos, la relación con los colegas y con los padres de familia, reconstruyendo sus actitudes hacia ellos.

De esta forma, se coincide con el planteamiento de Marchesi (2008) sobre las etapas del ciclo profesional docente y la relación que éstas tienen con las actitudes asumidas por los profesores. Así, este autor señala que:

Poco a poco y año tras año, el profesor va acumulando información y experiencia pero percibe también la dificultad de adaptarse a los cambios... un sinnúmero de alternativas que pueden modificarse a lo largo del tiempo, bien por transformaciones en el entorno laboral y profesional, bien por cambios en la propia disposición del docente, o, en la mayor parte de los casos en los que esto se produce, por la interacción entre la actitud del profesor y el contexto en el que desempeña su trabajo. (p. 68).

Así, por medio del análisis de contingencia en la escala tipo Likert para la experiencia docente se revisó como, por ejemplo, cuando aún no se tiene experiencia y se está estudiando para ser maestro se tienen algunas actitudes muy firmes e idealistas. Pero en los primeros años se observa cómo esta postura disminuye de intensidad. Con el paso de los años pareciera que se reduce la dispersión entre las distintas posturas y se centran

más en algunas alternativas de respuesta. Pero también es posible observar que hay un mayor convencimiento en algunos posicionamientos, quizás sin el ímpetu del inicio, sino que ahora con la firmeza del aprendizaje y de las vivencias experimentadas.

Estas respuestas parecen coincidir con las ideas de Huberman (citado por Marchesi, 2008) en las que señala que en los primeros años de docencia predomina una fase donde se busca la “supervivencia” al trabajo con los alumnos y se está en el “descubrimiento” de lo que el ser maestro implica. En el periodo comprendido entre 4 y 6 años se está en una fase de “estabilización”, donde se gana en seguridad personal, tranquilidad e iniciativa.

Los siguientes años (de los 7 a los 18) pueden tomar caminos divergentes. Por una parte puede iniciarse una vía marcada por la experimentación y el compromiso, donde se busquen distintas estrategias. Pero también se puede dudar y tener crisis acerca de lo adecuado de continuar en el magisterio.

Una fase posterior también muestra dos caminos alternativos: uno de serenidad ante los aprendizajes obtenidos. Pero también puede ser otro de conservadurismo, con añoranza por el futuro. Finalmente, el último periodo de la vida docente se ubica en el “descompromiso”, donde hay un distanciamiento de lo que ocurre en su institución y acaba con satisfacción por lo realizado o con amargura por lo vivido.

Tal como se mostró en el análisis de contingencia, existieron actitudes que fueron fortalecidas o debilitadas a lo largo de los años de experiencia. Pero también otras actitudes se modificaron drásticamente de acuerdo al periodo de vida docente que los maestros estuvieran viviendo, al nivel de satisfacción o resignación que experimentaran en su actuar cotidiano.

Estos resultados coinciden con el planteamiento de Pauline Leonard (2007) acerca de la evolución las actitudes docentes. Esta autora señala la existencia de tres etapas actitudinales en los profesores: la formación, el ajuste y la alineación de actitudes. Así, en la primera, cuando se está en periodo de formación docente, se experimenta la fase de quien se prepara para pertenecer a esta profesión. Y aunque pueden tener algunas ideas preconcebidas, en general son receptivos a considerar ideales educativos y se muestran con buena disposición para descubrir, formar y quizás transformarse como profesores.

En una etapa posterior, cuando el profesor ha egresado de las instituciones formadoras y ya cuenta con varios años de enseñanza, sus actitudes suelen ser diferentes. En estos momentos de su trayectoria, han tenido experiencias de primera mano acerca de gran cantidad de situaciones educativas que les permiten desarrollar actitudes consolidadas acerca de su enseñanza. Leonard señala que esto no implica actitudes negativas, sino que se encuentran en un periodo en el que tienen gran claridad en su filosofía educativa y en las estrategias que emplean en el aula. (p. 420)

Finalmente, la tercera etapa se encuentran algunos educadores con experiencia y quizás con mayores grados académicos –maestría o doctorado-. Son quienes se pueden reconocer como profesores con más preguntas que respuestas en el ámbito educativo,

dispuestos a examinar sus conductas, sus actitudes y a revisar los valores en los que basan su quehacer educativo. Es una etapa en la que algunos ingresan a lo largo de su práctica profesional.

Continuando con la reflexión acerca de la ética profesional y lo que fue posible analizar, se puede considerar lo siguiente:

Para los profesores, las competencias cognitivas siguen siendo consideradas como las fundamentales para su práctica docente. De esta forma, elementos como tener conocimientos suficientes, la actualización, la reflexión de los contenidos y la creatividad en sus estrategias se convirtieron en los aspectos más valorados en la escala. Después de ésta, la competencia que siguió en importancia y jerarquía para los encuestados fue la ética. Cuando los propios profesores, los agentes educativos muestran esta consideración, entonces parece confirmarse la idea de Marchesi (2008) al señalar a la *docencia como una profesión moral*

De esta forma, se reconoce que los profesores aprecian la necesidad de una conducta ética como parte fundamental de su actividad educativa. Esto contrasta con la ausencia de un espacio curricular que aborde la ética docente en los estudios normalistas y que busque desarrollar una ética profesional en estos sujetos. Se reconoce esta situación como una carencia fundamental en los programas de formación de profesores, en los cuales se han priorizado –nuevamente- las competencias cognitivas, relegando el papel social y ético del profesor en la sociedad en la que se desempeña.

Respecto a los principios que rigen la ética profesional –siguiendo a Beauchamps & Childress (citado por Hirsch, 2011) fue posible percibir que los docentes estiman en mayor medida el principio de beneficencia, es decir, el de reconocer la acción que realizan todos los días en beneficio de sus alumnos y de la sociedad en su conjunto. También fue apreciado el de la autonomía, el reconocerse como profesionales con cierta independencia en su ejercicio cotidiano pero, a la vez, como miembros de una sociedad con la que hay que interactuar. El principio de justicia fue poco investigado en la escala y el que no aportó elementos de análisis en este instrumento fue el de no maleficencia.

Un aspecto más relacionado con la ética profesional se refiere a los tipos de normas que se hicieron presentes en la escala analizada. Según Colnerud (citado por Hirsch, 2011) existen 5 tipos de normas éticas que se hacen presentes en el quehacer cotidiano de los sujetos, y en este caso, en los maestros. La presente escala recuperó algunos ítems en los que se consideraban las normas éticas interpersonales, las profesionales internas derivadas de la tarea, las institucionales particulares, las de conformidad social y las autoprotectoras. Se observó que causaban menos conflicto en las respuestas las éticas interpersonales, mientras que las que tenían una mayor divergencia en las respuestas eran las de conformidad social y las autoprotectoras.

Respecto al primer aspecto señalado en este apartado, se puede confirmar la idea de la eticidad como un elemento esencial de la práctica docente. Así lo reconocen los propios protagonistas de la labor educativa al tenerlo como un aspecto fundamental de su

práctica diaria. Y a esta misma conclusión han llegado distintos autores, entre ellos el de Sarramona, Noguera & Vera (1998) quienes, al conceptualizar la profesión docente dice:

La profesión docente tiene una indudable dimensión moral no sólo porque actúa sobre las personas, sino porque lo hace precisamente sobre su misma dimensión moral, ya que pretende su bien de manera íntegra. Una deontología profesional supone, pues, asumir la responsabilidad de las propias acciones, siempre bajo la perspectiva que han de ir encaminadas al bien del educando... La honestidad profesional no consistirá tanto en ser transparente respecto al propio yo, cuanto en favorecer la libertad y el desarrollo integral de los educandos (p. 34).

Esta importancia de la ética en la profesión docente contrasta drásticamente con la ausencia de espacios para su enseñanza en las instituciones normalistas. Cabe destacar que no existe –como en profesiones tales como medicina, leyes o psicología- una materia dedicada a la deontología o un espacio curricular destinado a promover las reflexiones sobre los dilemas éticos a los que se puede enfrentar un maestro en servicio. Si se llega a propiciar un análisis ético sobre la práctica docente, es porque algún profesor de la normal lo considera importante y lo vincula con la asignatura que imparte, pero esta reflexión docente no tiene un espacio específico para poderse realizar dentro del Plan de Estudios.

Esta ausencia también contrasta con las competencias del Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria del Plan 1999, el vigente en México actualmente. En él se señala que es una competencia a lograr que el profesor:

asuma, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad (p.12).

Esta situación muestra cómo en la realidad los maestros aprecian la ética y saben de su necesidad en su quehacer diario. También la ética es considerada como una competencia a lograr después de su formación inicial. Sin embargo, no se contempla el cómo lograrla, pues es una omisión importante en el Plan de estudios para la formación de maestros.

Así, se coincide con el planteamiento de Bolívar (2005) quien señala que en las instituciones formadoras de docentes

Hay una ausencia generalizada del carácter moral de la educación y de la ética

profesional docente, por predominio de enfoques técnico-academicistas, en que se tiende a proveer a los futuros maestros más de contenidos y competencias técnicas, que de conciencia social crítica (p. 106).

Por otra parte, en cuanto a los cuatro principios en toda ética de las profesiones, en la escala tipo Likert se incluyeron ítems relacionados con la beneficencia, es decir, con la repercusión en la sociedad y en los individuos de la práctica docente. Este es un aspecto muy valorado por los profesores, pues se pudo constatar que reconocen la relevancia de su actividad en el desarrollo personal de sus estudiantes.

Respecto a la estructura y función de las actitudes, a través de la escala se pudo confirmar lo siguiente:

Se coincide con el planteamiento realizado por Fishbein y Ajzen (citados por Chávez, Infante & Benavides, 2011) acerca de la *teoría de la acción razonada*. Esta resalta la importancia de los factores cognitivos en la modelación del comportamiento y en la conformación de las actitudes. Así, el ser humano hace un uso sistemático de la información con la que cuenta para realizar juicios, evaluar la situación y tomar una decisión.

Sin embargo, también se reconoce el *alto contenido afectivo y emocional* que se encuentra presente en las actitudes. Así, se coincide con la idea de que, hablar de actitud trata “sobre todo, de la dimensión afectiva de la personalidad, dimensión que produce cambios o consolidación de opiniones en el docente”.(Pérez Ferra, Quijano & Pérez García; 2005, p. 45).Esto fue posible considerarlo en base a algunas respuestas obtenidas en la escala, así como al contenido de ciertos ítems empleados..

Se reconoce la *significación social de las actitudes*, las cuales pueden ser determinadas en los planos *individual, interpersonal y social*. Estas actitudes se expresan por medio de lenguajes cargados de elementos evaluativos, como un acto social que tiene significado en un momento y contexto determinado.

Existe una *estructuración y rigidez de las actitudes*, las cuales hacen referencia a la fortaleza que puedan tener para ser cambiadas. Así, los profesores presentan actitudes que podrían llegar a modificarse, pero también existen algunas que presentan un alto grado de resistencia a ser reestructuradas.

Finalmente, que las actitudes juegan un papel de fortalecer la autopercepción de los sujetos, es decir, de dar cierta congruencia a lo que la persona hace y piensa. En este caso, las actitudes que mostraron los profesores da cuenta de lo que consideran su identidad y la labor que desarrollan todos los días.

Respecto a la importancia de los elementos cognitivos, esta escala brindó la oportunidad de percibir cómo los sujetos requieren de los conceptos, de las categorías y de las creencias para poder hacer evaluaciones y presentar su actitud al respecto. De esta forma, se encontró que cuando los profesores estaban contestando la escala, tenían

necesariamente que revisar su acervo y su bagaje cultural para poder entender y dar respuesta al instrumento. Conceptos tales como “contenidos”, “evaluación”, “estrategias didácticas”, “competencias” tuvieron que ser analizados por los propios sujetos para comprender los ítems que tenían que responder. Se encontró que la información con la que contaban daba origen a creencias que propiciaban las actitudes. Un ejemplo es el ítem 2. En él se plantea que “*la memorización sigue siendo una opción de trabajo con los estudiantes*” Fue en base al concepto que se tenía de “memorización” y a las creencias que en torno a ella se habían construido –las que al parecer eran negativas si se juzga basándose en las respuestas obtenidas– que los profesores pudieron presentar su actitud al respecto. Así, se puede decir que la información con la que cuenta el sujeto se convierte en el sustento para poder realizar juicios y evaluaciones que conlleven a conformar las creencias.

Sin embargo, el componente de las actitudes que resultó más sorprendente fue el afectivo. Éste hace referencia a los sentimientos que se reflejan en la manera de actuar y que destacan las experiencias subjetivas que los determinan. Este componente se pudo percibir en algunas respuestas de rechazo que los docentes expresaron con gran vehemencia. Un ejemplo de ello fueron los ítems 53 y 54. En ellos se afirma que la labor docente se realiza en solitario y únicamente en el aula. Las respuestas que en ellos se obtuvieron manifestaron su completo desagrado a estas percepciones. Además se pudo percibir esta carga afectiva al momento de estar contestando estas aseveraciones. Se observó que no eran aspectos que se pensaran mucho, sino que se contestaban inmediatamente, como dejados llevar por el desagrado que les despertaban. Y también en ciertos casos algunas profesoras y profesores expresaron con su rostro o hicieron algún comentario para descalificar estas afirmaciones. Parecía que el principal elemento evaluativo en estos casos eran las emociones que despertaba el ítem, no tanto las cogniciones o las ideas que pudieran llevar consigo.

Estas situaciones parecieran reafirmar el planteamiento de Tom Kitwood respecto al papel fundamental de las emociones en la conformación de actitudes y en el desarrollo de la moralidad del sujeto. Recordando su postura, Kitwood (1996) señala que:

Adquirimos nuestras percepciones morales más básicas no como pequeños filósofos morales, sino como seres sintientes que aún no son capaces de una comunicación indirecta y simbólica. La moralidad de una persona madura e íntegra no proviene de los libros de texto o de la instrucción, sino de la experiencia vivida y sentida de una relación de cuidado, apoyo, respeto, amor, odio, miedo, rechazo, etc. Más tarde, reflexionamos sobre esta relación y la incorporamos a nuestra visión personal del mundo (p.60).

Este aspecto afectivo también sorprendió en cuanto a la defensa que los propios docentes hacen de él como una parte importante de su práctica educativa. Tanto el ítem 4 como el 56 plantean que la labor educativa tiene que centrarse en el desarrollo de

contenidos, omitiendo el trato afectivo con los alumnos. Los porcentajes de las conductas de rechazo de estas afirmaciones fueron de 85.8% y 84.3% respectivamente. Esto muestra el reconocimiento que el magisterio realiza de la relevancia que puede tener el atender los afectos y las emociones en el trato diario con los alumnos.

Esta declaración de la importancia de establecer relaciones interpersonales con los alumnos, de cuidar el vínculo afectivo en la labor educativa recuerda al primero de los cuatro procesos morales provenientes desde la perspectiva de la ciencia cognitiva de la Universidad de Notre Dame, representada por Darcia Narváez y James Rest. Este primer proceso es el de la *sensibilidad moral*. Y en ella se busca interpretar una situación como moral, centrándose en acciones que son valorativas y cómo cada acción afecta a sí mismo y a los otros. Está compuesta por siete habilidades, las cuales son: entender las expresiones emocionales, tomar la perspectiva de los otros, relacionarse con los demás, responder a la diversidad, controlar los prejuicios sociales, interpretar situaciones y comunicarse bien. (Narvaez, 2002)

Así, este primer proceso moral se constituye en el inicio de lo que es la ética profesional. Y se observa cómo los profesores –de una forma natural- reconocen la necesidad de desarrollar este proceso en el campo de la educación. Así, es normal para muchos docentes el trabajar habilidades como el entender las expresiones emocionales de sus discentes, tomar la perspectiva de los otros y empatizar con ellos, relacionarse con sus estudiantes y con los padres de familia, entender la diversidad presente en su grupo de clases, controlar los prejuicios que pueda tener hacia otros, interpretar lo que ocurre en la escuela y buscar comunicarse adecuadamente con los discentes para que haya un entendimiento mutuo.

De esta forma se concluye que lo emocional es un factor fundamental en la conformación de las actitudes. También que en ocasiones existe una gran carga afectiva que hace que los docentes asuman actitudes y tomen decisiones basados principalmente en este componente. Esta predominancia de lo emocional se hace nuevamente presente en el reconocimiento que los propios docentes hacen de ella para la relación maestro-alumno. Así, cuando los profesores declaran la necesidad de una vinculación afectiva con sus discentes, están favoreciendo el inicio de una competencia moral, pues desarrollan así el proceso de la sensibilidad moral en sus aulas. El ser capaz de entender expresiones emocionales, tomar la perspectiva de otros, entender la diversidad –entre otras habilidades- permite al docente reconocer al Otro (presente en los padres, alumnos, colegas) y realizar su labor educativa y quizás, ir más allá de ella.

Por otra parte, y haciendo referencia al tercer aspecto señalado dentro de este apartado, es posible entender que las actitudes tienen una significación social en los planos individual, interpersonal y social. De esta forma, se encontraron actitudes de docentes como individuos en este instrumento, pero también es posible reconocer cómo éstas se encuentran presentes en las relaciones entre varios individuos y también como el conjunto de ellas representan la visión de una comunidad educativa, como es el caso de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Así, el análisis realizado pretende ubicarse en el plano más inclusivo, en el de una serie

de individuos –alumnos de la licenciatura en educación secundaria modalidad escolarizada, alumnos de la licenciatura en la modalidad mixta, alumnos de la maestría de la institución y personal docente del mismo- que conformarían el caso de esta comunidad educativa, de la ENSM

En cuanto al cuarto elemento del apartado, el que se refiere a la rigidez que pueden asumir las actitudes en el actuar de los sujetos, se reconoce que en el pensar magisterial hay algunas que pueden ser cambiadas con el paso de los años y con la experiencia, y hay otras que difícilmente se modificarán en los sujetos. En el análisis de contingencia de la experiencia docente y en el que tiene que ver con la edad, se observó cómo algunas actitudes cambiaron, pero cómo otras se fortalecieron con el paso del tiempo.

Finalmente, se puede comentar que con estos resultados se considera que las actitudes expresadas forman parte de la autopercepción que la profesión magisterial –concretamente de este caso seleccionado-. Lo manifestado por las profesoras y profesores forman parte de su “ethos”, de las características que los diferencian de otras profesiones y labores. Y son el eje que busca dar congruencia y coherencia a lo que piensan, a lo que sienten y a lo que hacen en sus actividades educativas.

En cuanto al proceso de razonamiento moral y la competencia ética de los profesores, se puede señalar lo siguiente:

El razonamiento moral es un proceso complejo, integrado por diversos momentos o etapas que presentan una articulación entre sí y consistencia. En esta investigación se demostró la vinculación entre los distintos pasos para el razonamiento (aspectos principales, sujetos implicados, obligaciones, consecuencias, valor elegido, normas, elementos y estadio al que se pertenece) en base a lo cual se percibe que las respuestas otorgadas a cada uno de estos momentos tiene coherencia con las demás y dan forma a lo que se considera la argumentación moral de los profesores.

La gran mayoría de los profesores se encuentran en un nivel convencional (entre un 86.% y un 90.6%). Este dato es similar al encontrado en otros estudios de distintas poblaciones y encontrando una mayor proporción en el nivel convencional, (Díaz-Aguado & Medrano, 1995, p. 87) (Saat, Porter & Woodbine, 2012). Esto demuestra que los docentes de este estudio de caso tienen una perspectiva de la de un miembro de la sociedad, que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo. Para ellos, el bien se define en base a la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de grupos pequeños. Y las razones para seguir las reglas son la aprobación y la opinión social general, la lealtad a las personas y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad. El hecho de que se encuentren en este nivel convencional tiene coherencia con una definición que se da del razonamiento moral como dependiente de la opinión de los otros. Esta concepción dice así: *El pensamiento moral es -al menos, a veces-, relacionado con la búsqueda de formas de actuar que pueden o podrían ser justificadas a los demás* (Hartman, 2011, pág. 135). Este planteamiento muestra cómo

el sujeto recupera un razonamiento interno y lo pone en palabras para externalizarlo y hacerlo comprensible y justificable a los demás.

Entre el 6% y el 7% presentan un nivel de razonamiento moral preconvencional. Esto significa que su perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas. En ella, las razones para seguir las reglas son el propio interés, la evitación del castigo, la deferencia con el poder, evitar daño físico y el intercambio de favores.

En el nivel post-convencional se ubicaron entre 2% y 6% de los docentes. En ellos la perspectiva social es la de un miembro que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella. Para estos profesores, las razones para seguir las reglas son el “contrato social”, o compromiso general que se tiene por el hecho de vivir en sociedad de mantener y respetar los derechos de los demás.

Se encontró una diferencia en porcentajes entre los maestros que estaban en el estadio 3 en el dilema 1 y el 2. Igualmente hubo diferencias en los porcentajes de los que estaban en el estadio 4 de ambos dilemas. Esto se explicó en base a dos razonamientos: El primero es que se confirma el “principio estructural” de Damon. Éste señala que una vez que se adquiere una estructura de conocimiento, no se aplica de la misma manera a todas las situaciones. Es decir, que no existe una consistencia, cuando se varían los contenidos o las diferentes situaciones. Esto explica que en algunas situaciones, se utilizan argumentos de un estadio más bajo que el estadio que el sujeto ha manifestado en otra situación anterior (Díaz-Aguado & Medrano, 1995, pág. 55) El otro razonamiento señala que al ser diferente el contenido de ambos dilemas (donde hubo variaciones en el conocimiento de la temática a tratar, además de que uno presentaba una mayor implicación afectiva y presión social más fuerte), se puede emplear un razonamiento característico de un estadio anterior. (Carretero & León Cascón, 1995, pág. 319).

Se corrobora que el razonamiento moral está influido por la edad, en la cual se va enriqueciendo la experiencia del sujeto y se tienen distintas interacciones con los otros. Fue a través de las respuestas de los profesores que se percibió como los argumentos más complejos empiezan a aparecer en edades posteriores, mientras que son los más sencillos los que predominan en los profesores de menor edad. Esto coincide con las ideas de Narvaez & Lapsley (2009) cuando señalan que es a través de la experiencia, en especial, que se incrementa la toma de perspectiva, cuando se amplía el sentido de las obligaciones morales de los sujetos.

El punto anterior también corrobora la hipótesis piagetiana sobre la relación entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral, donde se postula que aquél es una condición necesaria, aunque no suficiente, para éste. Así, en los sujetos en los que hubo puntuaciones altas en aspectos (como las obligaciones, los elementos parte del conflicto, los sujetos, las consecuencias), tendían a presentar razonamientos morales convencionales, pero no siempre. Es decir, que quienes tenían características propias del pensamiento formal (como la elaboración de hipótesis, el manejo de variables, el uso avanzado del lenguaje) lo hicieron patente en el análisis de las diferentes partes del

dilema y –en algunos casos- llegaron a ubicarse en estadios de desarrollo moral elevado.

Los principales conflictos éticos en la docencia se ubicaron dentro de las Normas Éticas Interpersonales, es decir, en las convicciones éticas básicas de los profesores. Y estas normas se encontraron contrapuestas con las Normas de Conformidad Social y con las Normas Institucionales Particulares. El hecho de que los profesores señalen gran cantidad de dilemas en los que se confrontan sus convicciones con las reglas no escritas de la sociedad (en las normas de conformidad social) o con reglas establecidas por las escuelas (con las normas institucionales particulares) es congruente con que la mayoría de los docentes se encuentre en el nivel convencional del razonamiento moral. Esto debido a que es en este nivel convencional donde el sujeto se conforma con el mantener las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de los pequeños grupos. También de que las razones para seguir las reglas son la aprobación y la lealtad a las persona y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.

Dentro de estas Normas Éticas Interpersonales, los valores que más se hicieron presentes en los dilemas reales fueron la Justicia (entendida en la acepción marxista de dar “a cada cual según sus necesidades”) en especial a los alumnos con desventajas o necesidades educativas especiales, la evitación del daño de sus estudiantes y el cuidado de su integridad. Y en menor proporción la veracidad (en el trato y en la enseñanza de contenidos). Estas ideas concuerdan con Cortina (2007) y con Vázquez & Escámez (2010). Con la primera, al proponer una *ethica cordis*, la que atendiendo a la argumentación y diálogo, busquen la justicia y supongan la predisposición a reconocer los derechos de los demás y a exponer sus intereses. Y con el segundo al destacar la importancia de que la práctica docente actúe a favor de las necesidades expresadas por el “otro”.

Nuevamente la edad aparece como un factor de evolución en la comprensión de lo que son las situaciones dilemáticas para los profesores. -relacionada con el planteamiento de la “*oportunidad de adopción de roles*” de Kohlberg, como la acción de la experiencia y la estimulación social en el desarrollo del razonamiento moral (1997, p. 94) -. Por ejemplo, son los profesores de menos años quienes redactan dilemas relacionados con sus compañeros de trabajo, en los cuales hay conflicto en las relaciones interpersonales. Pero es en los educadores de mayor edad en los que se hacen presentes los problemas con los compañeros donde hay una exigencia implícita de encubrimiento. Al parecer, es a través de los años de servicio donde los maestros perciben un problema entre decidir el hacer lo que consideran correcto o ser leales a sus colegas. Además, ver cómo la evaluación es un dilema en los maestros de menor edad, mientras que en los mayores esto parece resolverse con la experiencia en el

Los principales sujetos a los que los maestros hacen referencia en sus dilemas son los alumnos (tanto los regulares como aquéllos con problemáticas o necesidades educativas especiales). Por otra parte, se encontró una coincidencia entre los dilemas reales que presentaron estos profesores con los que señalan Langlois & Lepointe (2010) cuando aluden a la preocupación de algunos educadores por la conducta de sus colegas que empañaban la reputación de los docentes. En el presente estudio se encontró que

muchos maestros descubrirían que tenían un dilema cuando se percataban de conductas en sus colegas que no eran adecuadas. Aquí tenían que decidir entre el “encubrirlos” o hacer manifiesta su conducta.

Otro punto de encuentro entre los resultados de Langlois & Lepointe (2010) se concretó en los conflictos entre los valores profesionales y personales con las normas organizacionales dictadas por la administración. Al parecer, este tipo de problemáticas son frecuentes en los diversos contextos educativos y crean conflictos morales en los profesores que los viven.

Finalmente, las temáticas que más preocupan a los maestros de este contexto –y así lo hicieron patente en sus dilemas reales- son tres: en lo pedagógico es la evaluación (y el hacerla justa y adecuada a la situación). En cuanto a los aspectos contextuales, le preocupa la violencia que se vive (en todas sus manifestaciones) y los problemas que puede tener una sexualidad poco orientada en sus estudiantes.

El último apartado de esta reflexión final busca contestar la pregunta ¿qué pueden aportar los resultados de esta investigación a una institución formadora de docentes, a la ENSM?

En primer término, es importante reconocer la función que tienen las actitudes en la vida psíquica del sujeto. Recuperando a Pérez Ferra, Quijano y Pérez García (2005) se recuerda que las actitudes ayudan a comprender el mundo que rodea a las personas, organizando y simplificando su relación con el medio que les circunda, protegen la autoestima de la persona, facilitan el ajuste a un mundo complejo haciendo más probable que determinados modos de actuación aumenten al máximo sus recompensas procedentes del medio ambiente y permitan expresar sus valores fundamentales.

De esta forma, las actitudes le facilitan al ser humano su comportamiento cotidiano, pues le evitan el estar evaluando constantemente los objetos para tomar decisiones en torno a ellos. En este instrumento se reconoció cómo se van constituyendo estas actitudes, modificándose en ocasiones, fortaleciéndose en otras. Y recuperando los distintos aspectos que pueden favorecer los cambios en ellas.

Esta investigación le puede permitir a la institución conocer cómo piensan, sienten y posiblemente cómo actúen sus integrantes. Le muestra cuáles pueden ser sus posibles debilidades y fortalezas en su práctica educativa. Esto le puede facilitar el abrir espacios de reflexión acerca de determinados aspectos que impidan la asimilación acrítica de algunas actitudes. Esta actividad se puede realizar en los distintos espacios curriculares presentes en el plan de estudios que estén cursando sus alumnos.

Pero, por otra parte es importante reconocer la necesidad de este tipo de formación. Las escuelas normales podrían implementar tres tipos de acciones para solventar esta carencia en la preparación de sus profesores.

En primer término, la integración de una materia dedicada a la deontología docente. Es decir, un espacio formal que fuera cursado por todos sus estudiantes donde se pudieran realizar actividades como el análisis de distintos códigos de ética para los profesores y la posibilidad de construir el propio de la institución. O el reconocimiento de los

principios presentes en la ética profesional y la forma como se manifiestan en el quehacer educativo.

Si no fuera posible un espacio curricular específico para el trabajo ético, entonces implementar lo que Schön (citado por Bolívar 2005) concebía como un “taller de diseño” como *practicum* reflexivo, incluyendo en él casos que plantearan dilemas éticos en el ejercicio de la profesión docente. Realizar, a lo largo de los años de estudio, pequeños espacios que permitieran a los estudiantes reconocer situaciones singulares, donde se presentara la incertidumbre y el conflicto de valores. En ellas sería posible desarrollar el razonamiento moral de los sujetos junto con algunas habilidades morales para la resolución de estos conflictos. Y recuperar en ellos también algunas estrategias como el análisis de videos, uso de narrativas y preguntas tipo socrático.

Finalmente, -y siguiendo la idea de una “comunidad justa” propuesta por Lawrence Kohlberg- se propone que la normal examine los valores que se hacen presentes en la vida académica de la institución y decidir cuáles deben formar parte de la vida cotidiana de la misma. Esta propuesta implica el esfuerzo de todos sus integrantes y la toma de decisiones para convertir el ambiente de la normal en una oportunidad diaria para favorecer el compromiso y el ejercicio crítico de la docencia. Significa una vivencia en un ambiente que pugna por ser ético y fomentar la ética en sus integrantes. Tal como lo señalan Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos (2003) *no enseñamos los valores porque hablemos de ellos, sino porque ofrezcamos experiencias de los mismos.* (p. 43)

La formación de profesores ya no puede seguir priorizando lo cognitivo-academicista olvidando la formación ética y valoral de sus sujetos. Se corre el riesgo de que los profesores releguen su compromiso y su papel crítico y de transformación del contexto en el que se encuentran. Es necesario recuperar esta dimensión desde los primeros años de formación profesional de los docentes.

Para concluir este breve análisis y conclusión, se citan las palabras de Martínez Navarro (citado por Hirsch, 2011) que aconsejan acerca de las posibilidades para las instituciones para el resolver conflictos éticos profesionales:

... hay que trabajar en dos frentes simultáneamente, por una parte memorando nuestros criterios, nuestra habilidad para percibir datos relevantes y nuestra formación para descubrir supuestos dentro de cada una de las áreas de valor mediante el estudio y la búsqueda continua, y por otra parte, mejorando también nuestra particular escala de prioridades en cuanto a las áreas de valor entre sí, siempre a través de la búsqueda continua personal y comunitaria. Por ello es necesario poner en práctica el procedimiento que los antiguos griegos llamaron deliberación (bóulesis), procedimiento que se basa en una actitud elemental que llamamos razonabilidad, una actitud cognitiva y ética al mismo tiempo que resulta imprescindible para enfrentar los conflictos éticos. (p. 13).

4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y RECOMENDACIONES PARA ESTUDIOS POSTERIORES

La primera limitación es que, al ser un estudio de caso, se circunscribió la investigación a un universo particular, con sus características propias. Se recomienda un estudio posterior que integre a varias instituciones formadoras de docentes, donde se pueda tener una visión más amplia de lo que es la ética profesional, el razonamiento moral de los sujetos y sus actitudes hacia diversas situaciones.

Una limitación más se sustenta en que la competencia ética del profesorado está integrada por múltiples factores, más allá de las actitudes y del razonamiento moral. Por tanto, es necesario realizar más estudios donde se analicen estos factores y su incidencia en el quehacer cotidiano de los docentes, donde se pueda encontrar qué más puede modificar el actuar docente y cómo influye en él. Así, se tendrá un conocimiento más amplio de la ética profesional.

En cuanto al estudio de las actitudes, la escala tipo Likert ayudó a hacer patentes algunas de ellas. Sin embargo, se considera como una recomendación para estudios posteriores el indagar sobre otro tipo de actitudes que se vincularan también con la ética de los maestros. Actitudes más referidas a la puesta en práctica de algunas habilidades morales –la sensibilidad, el razonamiento, la motivación y la acción morales- y su visión de ellas desde el ámbito educativo.

Respecto al trabajo con dilemas morales, este estudio se centró en el análisis de dos dilemas hipotéticos, con temáticas definidas. Se puede considerar necesario continuar la indagación con otros dilemas morales que recuperen temas diferentes, con la finalidad de seguir investigando cómo el contenido de los mismos puede influir en la toma de decisiones y –posiblemente- en el nivel de desarrollo moral obtenido. Finalmente, una limitación de este estudio fue la realización de un solo grupo de discusión. Una recomendación para otras investigaciones es la integración de distintos grupos de discusión, realizados con diversos actores educativos que presenten sus puntos de vista de las temáticas revisadas.

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. England: Open University Press. Mc. Graw-Hill Education.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Alles, M. (2002). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360 grados*. Buenos Aires: Granica.
- Alleyne, P., & Persaud, N. (2012). Exploring undergraduate student's ethical perceptions in Barbados. Differences by gender, academic major and religiosity. *Journal of International Education in Business*, 5-21.
- André, K. (2013). The ethics of care as a determinant for stakeholder inclusion and CSR perception in business education. *Society and Business Review*, 32-44.
- Ansoleaga, S., & Gómez, J. (2005). *La reflexión ética en la práctica de la educación social*. Recuperado el 23 de Enero de 2006, de Comunicación del IV Congreso Estatal del/a Educadora Social: <http://edusu.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c44.pdf>
- Aristóteles. (2006). *Ética Nicomaquea*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Asada, T. (2012). *Mentoring novice teachers in Japanese schools*. Obtenido de International Journal of Mentoring and Coaching in Education: www.emeraldinsight.com/2046-6854.htm

- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bebeau, M., Pimple, K., Muskavitch, K., Border, S. L., & Smith, D. (1995). Moral Reasoning in Scientific Research. En *Cases for teaching and assessment*. Bloomington, IN: Poynter Center for the Study of Ethics and Assessment.
- Bezzina, M. (2012). *Ethical blind spots in leading for learning: an Australian study*. Recuperado el 15 de julio de 2013, de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 93-123.
- Cabrera, I. (1996). Actitudes y valores. En torno a la concepción moral de Fernando Salmerón. En L. Olivé, & L. Villoro, *Filosofía moral, educación e historia. Homenaje a Fernando Salmerón* (págs. 245-251). México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Carretero, M., & León Cascón, J. A. (1995). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En J. Palacios, Á. Marchesi, & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación I*. (págs. 311-326). Madrid: Alianza Psicología.
- Castañeda, J. J. (2002). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc. Graw Hill.
- Chávez, G., Infante, J. M., & Benavides, B. (2011). Saberes, actitudes y creencias de ética profesional en una universidad pública. En A. Hirsch Adler, & R. López Zavala, *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México* (págs. 239-262). Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Chieh-Wen, S., & Ming-Chia, C. (2010). The influence of environmental practices on ethical attitudes: internal principles vs. external factors. *Social Responsibility Journal*, 510-521.
- Clark, D. L. (2012). *Technology and ethical/moral dilemmas of higher education in the twenty-first century*. Obtenido de Campus - Wide Information Systems : www.emeraldinsight.com/1065-0741.htm
- Cortina, A. (2007). Ethica cordis. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 113-126.
- Cruz Martínez, Á. (4 de mayo de 2010). La violencia detona trastornos mentales. *La Jornada*, págs. 2-3.
- Cueli, J. (27 de noviembre de 2009). Apocalipsis ahora. *La Jornada*, pág. 7a.

- Cuellar, C., & Giles, D. (2011). *Ethical practice: a study of Chilean school leaders*. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm.
- De Spinoza, B. (1958). *Ética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Defez, A. (2005). ¿Qué es una creencia? *Revista Logos*, 199-221.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado*. Recuperado el 4 de diciembre de 2013, de Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=30
- Díaz-Aguado, M. J., & Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento Moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Easley II, J. (2008). Moral school building leadership. Investigating a praxis for alternative route teacher retention. *Journal of Education Administration*, 25-38.
- Edwards, A. K. (2009). *Ciudadanía y Desarrollo Profesional, liderazgo y alteridad: examinar las relaciones entre significado, razonamiento moral y competencias, diversidad de estudiantes de posgrado*. Bowling Green: Bowling Green State University. Estudios de liderazgo.
- Elizondo Huerta, A., Stig Chirstiansen, A., & Ruiz Ávila, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revisa Mexicana de Investigación Educativa*, 243-260.
- Ellahi, A., Mushtaq, R., & Bashir Khan, M. (2013). Multi campus investigation of academic dishonesty in higher education of Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 647-666.
- Eyal, O., Berkovich, I., & Schwartz, T. (2011). *Making the right choices: ethical judgments among educational leaders*. Obtenido de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Fein, E., Tziner, A., Lusky, L., & Ortal, P. (2013). Relationships between ethical climate, justice perceptions, and LMX. *Leadership & Organization Development Journal*, 147-163.
- Fernández-Vega, C. (20 de Diciembre de 2010). México SA. Salarios de hambre. "Aumento" miserable. *La Jornada*, pág. 26.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fromm, E. (1957). *Ética y Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gómez Campos, R. d. (2006). Fundamentos ético-religiosos de la política. Hanna Arendt: una mujer en tiempos de oscuridad. En R. Herrera Guido, *Hacia una nueva ética* (págs. 136-157). México: Siglo XXI: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- González Amador, R. (11 de enero de 2014). Desigualdad del ingreso en México triplica la de otros países. *La Jornada*, pág. 17.
- González de Chávez Fernández, M. A. (1998). *Feminidad y masculinidad. Subjetividad y orden simbólico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- González Ornelas, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax.
- González, J. (1997). *Ética y Libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Han, X. (2012). Big moves to improve the quality to teacher education in China. *On the Horizon*, 324-335.
- Hansberg, O. (1996). Emociones morales. En O. (. Guariglia, *Cuestiones morales. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (págs. 107-127). Madrid: Editorial Trotta.
- Hartman, G. (2011). Notes on Practical Reasoning. *COGENCY*, 127-145.
- Hartman, G. (2011). Notes on Practical Reasoning. *COGENCY*, 127-145.
- Harvard, U. (21 de mayo de 2011). *Edmond J. Safra Center for Ethics*. Obtenido de www.ethics.harvard.edu
- Henderson, L. (2005). Combining moral philosophy and moral reasoning: the PAVE moral reasoning strategy. *International Education Journal*.
- Hernández González, M. (2005). *El razonamiento moral en los docentes de secundaria y la teoría constructivista. Tesis para obtener el grado de maestría en psicología de la educación en la vertiente psicogenética*. Morelia: IMCED.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Herrera Guido, R. (2006). Hacia una (po)ética. A propósito de la crítica de la razón práctica en el bicentenario de la muerte de Kant. En R. Herrera Guido, *Hacia una nueva ética* (págs. 235-248). México: Siglo XXI: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Hirsch Adler, A., & Pérez Castro, J. (2005). Actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Los casos de la U. de Valencia y al U.N.A.M. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 233-247). Barcelona: Pomares.

- Hirsch Adler, A., & Pérez, J. (2005). Actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Los casos de la U. de Valencia y la U.N.A.M. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente* (págs. 233-247). Barcelona: Pomares.
- Hirsch, A. (2005). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 23 de octubre de 2010, de Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Hirsch, A. (julio- diciembre de 2011). *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. Recuperado el 19 de abril de 2012, de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_00
- Hirsch, A. (julio- diciembre de 2011). *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. Recuperado el 19 de abril de 2012, de <http://www.simectica.iteso.mx>
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Hogan, S. (2008). *Being ethical: how process drama assists pre-service drama teachers to reflect on professional ethics*. Brisbane: Queensland University of Technology. Brisbane, Australia.
- Holtzhausen, S. (2001). *Triangulation as a powerful tool to strengthen the qualitative research design: The Resource-based Learning Career Preparation Programme (RBLCPP) as a case study*. Recuperado el 13 de junio de 2006, de Education-Line: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001759.htm>
- Hoque, Z., Covalski, M., & Gooneratne, T. (2013). Theroretical triangulation and pluralism in research methods in organizational and accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 1170-1198.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Iglesias de Andrade, L., & Pinheiro da Silva, A. C. (2011). La educación a través de los valores socioambientales en la enseñanza de geografía e el sexto año de primaria en Río de Janeiro. *Revista Dicácticas Específicas*, 20-38.
- Imbernón Muñoz, F. (2011). Ética i valors en la formació docent. *Innov. Recursos, Recerca Educativa de les Illes Balears*, 8-14.
- Infesta, G., & Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 233-244.
- Jonsen, K., & Jenh, K. (2009). Using triangulation to validate themes in qualitative studies. *Qualitative Research in Organizations and Managment: An International Journal*, 123-150.

- Kohlberg, L. (1997). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (págs. 71-100). Madrid: Alianza Editorial.
- Kohlberg, L., Power, C., & Higgins, A. (1998). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kung, F.-H., & Li Huang, C. (2013). Auditor's moral philosophies and ethical beliefs. *Manangement Decision*, 479-500.
- Langlois, L., & Lapointe, C. (2010). *Can ethics be learned?* Obtenido de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Leonard, P. (2007). Moral literacy for teacher and school leadership education: a matter of attitude. *Journal of Educational Administration*, 413-426.
- Lepholletse, A. M. (2008). *Teacher's influence on the value-orientation of learners in secondary school*. Potchefstroom, Sudáfrica: North-West University, Potchefstroom Campus.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Li, J., Mizerski, D., Lee, A., & Liu, F. (2009). The relationship between attitude and behavior: an empirical study in China. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 232-242.
- Lombardo, T. (2009). Understanding and teaching future consciousness. *On the Horizon*, 85-97.
- López Navarro, M. Á., & Segarra Ciprés, M. (2011). Actitudes de los estudiantes de administración de empresas hacia la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial. *Revista Complutense de Educación*, 235-248.
- López, E. A. (2011). Construcción participativa de un código de ética para los docentes del distrito de Bogotá. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Luengo, J., Luzón, A., & Torres, M. (2008). *El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard*. Obtenido de Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART5.pdf>
- Maher, M. J. (2004). *An investigation of Teacher Candidate Ethical Identity*. United States of América: Faculty of North Carolina State University.
- Maher, M. J. (2004). *An Investigation of Teacher Candidate Ethical Identity. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina Carolina State University in partial fulfillment of the requeriments of the Degree of Doctor of Philosophy*. Raleigh: North Carolina State University.

- Mannix McNamara, P., Moynihan, S., Jourdan, D., & Lynch, R. (2012). Pre-service teacher's experience of and attitudes to teaching SPHE in Ireland. *Health Education*, 199-216.
- Marchesi, Á. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Márquez, D. (20 de Diciembre de 2010). Reporte Económico: ONU. Indicadores de desarrollo humano (1/2). *La Jornada*, pág. 28.
- Martínez, F. J. (2006). Algunas reflexiones sobre ética en el umbral del tercer milenio. En R. Herrera Guido, *Hacia una nueva ética* (págs. 48-56). México: Siglo XXI: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Maxwell, B. (3 de Noviembre de 2005). *Empathy in practical ethics education: Sketch of a work in progress*. Recuperado el 18 de junio de 2006, de Education-line: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/150257.htm>
- Mayorga Fernández, M. J., & Tojar Hurtado, J. C. (2003). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 143-157.
- Mínguez Vallejos, R. (2009). *La tarea ética de educar en la escuela*. Recuperado el 23 de octubre de 2011, de Universidad de Oviedo: <http://www.unioviado.es/site09/Addendas/Minguez%20Miguel%202.pdf>
- Mintrop, H. (2012). *Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity*. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Mohamed Saat, M., Porter, S., & Woodbine, G. (2010). *The effect of ethics courses on the ethical judgement-making ability of Malaysian accounting students*. Obtenido de Journal of Financial Reporting and Accounting: www.emeraldinsight.com/1985-2517.htm
- Morales, F. M., Trianes, M. V., & Infante, L. (1 de agosto de 2013). *Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios*. Obtenido de Aula Abierta: http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i9/08_AA_Vol.41_n.2.pdf
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1995). *Ética y Globalización*. Recuperado el 13 de agosto de 2000, de Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. CNRS. París: <http://www.iadb.org/etica>

- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Muñoz, A. (1 de febrero de 2014). Confirman que Chiapas, Guerrero, Puebla y Veracruz tienen los más altos índices de pobreza. *La Jornada*, pág. 14.
- Narvaez, D. (2002). Moral schemas and tacit judgement or how the Defining Issues Test is supported by cognitive science. *Journal of Moral Education*.
- Narváez, D., & Lapsley, D. (2005). *The psychological foundations of every day. Morality and moral expertise*. Recuperado el 22 de marzo de 2006, de <http://nd.edu/alfac/narvaez>
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2009). Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character. En D. Bartels, C. Bauman, L. Stika, & D. Mendin, *The Psychology of Learning and Motivation* (págs. 237-274). Burlington: Academic Press.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (23 de Febrero de 2005). *The Psychological Foundatios of Everyday Morality and Moral Expertise*. Recuperado el 20 de Marzo de 2006, de <http://nd.edu/alfac/narvaez/>
- Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría Educativa*, 33-56.
- Paul, C. (27 de Agosto de 2010). Todos viven interesados en su pequeño círculo; tal es el origen del colapso: Riemen. *La Jornada*, pág. 7a.
- Pérez Ferra, M., Quijano, R., & Pérez García, M. P. (2005). *Actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria, respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Jaén.
- Pérez Ferra, M., Quijano, R., & Pérez García, M. P. (2005). *Actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria, respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Jaén.
- Pérez Obregón, B. R., Vega Ramírez, J. L., & Rodríguez Gómez, M. (2011). Enseñar inglés general básico a partir de textos de José Martí traducidos a ese idioma. *Edumecentro*.
- Perrenoud, P. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, nº 3, (sept.-diciembre), pp. 133 - 149.
- Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. D. F.: Ediciones Roca.
- Posada Gileda, R. (2012). Experiences of Violence and Moral Reasonign in a Context of Vengeance. *Revista Colombiana de Psicología*, 197-212.

- Postic, M., & De Ketele, J. M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Pulido Valero, R., Martín Seoane, G., & Lucas Molina, B. (2010). La mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social: ¿qué se puede aprender de los propios errores? *Revista de Mediación*, 10-21.
- Quevedo-Blasco, R., Arinza, T., Bermúdez, M. d., & Buela-Casal, G. (2013). actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 5-12.
- Real Academia, E. (1970). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Espasa-Calpe.
- Real Academia, E. (22 de mayo de 2013). *Diccionario de la Real Academia Española. vigésima segunda edición*. Obtenido de lema/rae.es.drae/val=discutir
- Redondo Duarte, S., & Navarro Asencio, E. (2007). Sistematización de un proyecto de educación en valores. *Revista Complutense de Educación*, 163-180.
- Rest, J. T., Narvaez, D., & Getz, I. (1999). Individual Moral Judgment and Cultural Ideologies. *Developmental Psychology*, 478-488.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en las/los Niños/as. *Revista Interamericana de Psicología*, 187-198.
- Rossy, G. (2011). Five questions for addressing ethical dilemmas. *Strategy & Leadership*, 35-42.
- Saat, M., Porter, S., & G., W. (2010). The effect of ethics courses on the ethical judgement-making ability of Malaysian accounting students. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 92-109.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. México: Ultra.
- SEP. (2000). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México: Comisión Nacional del Libros de Texto Gratuitos.
- Serrani Azcurra, D. J. (2010). Resolución de dilemas reales en adultos mayores. Estudio comparativo en una comunicad argentina. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 326-330.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 630-651.

- Shapira- Lishchinsky, O., & Ishan, G. (2013). Teacher's acceptance of absenteeism: toward developing a specific scale. *Journal of Educational Administration*, 594-617.
- Shapira-Lischchinsky, O. (2012). *Teachers withdrawal behaviors: integrating theory and findings*. Recuperado el 1 de agosto de 2013, de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Shapira-Lischchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2010). *School ethical climate and teachers voluntary absence*. Recuperado el 10 de agosto de 2013, de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Shapira-Lishchinsky, O., & Ishan, G. (2013). *Teachers acceptance of absenteeism: towards developing a specific scale*. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de Journal of Educacional Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Simmons, A., Duffy, J. A., & Alfraih, H. (2012). Attitudes toward women managers. *Gender in Management: An International Journal*, 482-498.
- Simmons, A., Duffy, J. A., & Alfraih, H. (2012). *Attitudes toward women managers. The influence of social dominance orientation and power distance on men in college*. Recuperado el 30 de julio de 2013, de Gender in Management: An International Journal: www.emeraldinsight.com/1754-2413.htm
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tabsh, W. S., El Kadi, A. H., & Abdelfatah, S. A. (2012). *Faculty response to ethical issues at an American University in the Middle East*. Obtenido de Quality Assurance in Education: www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm
- Thiebaut, C. (1996). Sujeto moral y virtud en la ética discursiva. En O. Guariglia, *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Tomo 12: Cuestiones Morales* (págs. 23-49). Madrid: Editorial Trotta.
- Tirri, K., Toom, A., & Husu, J. (2013). The moral matters of teaching: a finnish perspective. En *From Teacher Thinking of Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community Advances in Research on Teaching* (págs. 223-239). Emerald Group Publishing Limited.
- Trespaderne Arnáiz, G. (2010). *Educación Ético Cívica y TIC en secundaria*. Almería: Universidad de Almería.
- Tuana, N. (2007). *Conceptualizing moral literacy*. Obtenido de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Turiel, E. (2012). Moral reasoning, cultural practices, and social inequalities. *Innovación Educativa*, 17-32.

- Vartiainen, T. (2010). *Moral conflicts in project-based learning in ISD*. Obtenido de Information Technology & People: www.emeraldinsight.com/0959-3845.htm
- Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). *La profesión docente y la ética del cuidado*. Recuperado el 14 de noviembre de 2013, de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>
- Vega, V. (2011). La ética profesional en los futuros graduados de la Licenciatura de Relaciones del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires. En A. Hirsch Adler, *Ética Profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario* (págs. 315-334). México, D.F.: Gernika.
- Walter, F. (2007). *A study of relationships between ethical decision making, leadership styles, and demographics in Pennsylvania superintendents*. Indiana: Indiana University of Pennsylvania. School of Graduate Studies and Research.
- Yoeli, R., & Berkovich, I. (2010). *From personal ethos to organizational vision: narratives of visionary educational leaders*. Recuperado el 5 de agosto de 2013, de Journal of Educational Administration: www.emeraldinsight.com/0957-8234
- Yurén, M. T. (1995). *Ética, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de los dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona: Pomares.

Índice de Ilustraciones

		Página
Ilustración 1	Triangulación de técnicas	7
Ilustración 2	La investigación y sus diversos componentes.	9
Ilustración 3	Pirámide cognitiva de Bolívar (recuperado de Castro de Bustamente, 2004)	53
Ilustración 4	Tipología de Hodgkison (recuperado de Leonard, 2007)	58
Ilustración 5	Relaciones de similitud entre los estadios y niveles propuestos por Piaget, Kohlberg y Guilligan (elaboración propia)	80
Ilustración 6	Tipos de competencias necesarias para el docente en la actualidad	111
Ilustración 7	Valores privilegiados en el dilema hipotético uno	220
Ilustración 8	Normas reconocidas en el dilema hipotético uno	222
Ilustración 9	Elementos privilegiados en el dilema hipotético uno	225
Ilustración 10	Estadios de razonamiento moral en donde se ubican los profesores en el dilema hipotético uno	229
Ilustración 11	Elementos privilegiados en el dilema hipotético número dos	246
Ilustración 12	Sujetos implicados en los dilemas reales	258
Ilustración 13	Temáticas abordadas en los dilemas reales	261
Ilustración 14	Normas en conflicto abordadas en los dilemas reales	265
Ilustración 15	Expertos participantes del grupo de discusión	276- 278
Ilustración 16	Construcción de la metacategoría de ética realizada por el grupo de discusión	282
Ilustración 17	Valores vinculados con la práctica docente y mencionados en el grupo de discusión	283
Ilustración 18	El contexto complejo y dialéctico abordado en el grupo de discusión	287
Ilustración 19	Dimensiones en las que está presente el educador y aspectos que lo conforman	289
Ilustración 20	Mapa conceptual sobre la triangulación de la categoría de sensibilidad moral	299
Ilustración 21	Mapa conceptual sobre la triangulación de la categoría de la edad, como factor de desarrollo moral y cambio de actitudes	301
Ilustración 22	Mapa conceptual de la triangulación de la vinculación de las categorías de ética personal y ética profesional	303
Ilustración 23	Mapa conceptual de la triangulación de la categoría de los valores necesarios en la práctica docente	305
Ilustración 24	Mapa de la triangulación del valor de la justicia.	307
Ilustración 25	Mapa conceptual de la triangulación de la categoría de equidad de género	309
Ilustración 26	Mapa conceptual de la triangulación de la categoría de “otros”	311
Ilustración 27	Mapa conceptual sobre la triangulación de la afectividad en la ética	322

Índice de Tablas

		Página
Tabla 1	Estado del conocimiento de la ética en estudios de poblaciones específicas	36
Tabla 2	Estado del conocimiento sobre propuestas y estrategias didácticas para fomentar la ética	47
Tabla 3	Competencias profesionales del Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria. Rubro 4: Identidad Profesional y Ética (SEP, 2000)	66
Tabla 4	Estado del conocimiento acerca de investigaciones sobre actitudes en poblaciones específicas	70
Tabla 5	Niveles de desarrollo del Juicio Moral en Lawrence Kohlberg (recuperado de Díaz-Aguado y Medrano, 1995)	75
Tabla 6	Los esquemas del juicio moral según James Rest (adaptado de Mahler, 2004)	85
Tabla 7	Los cuatro procesos y sus subhabilidades morales según James Rest (recuperado de Narvaez & Lapsley, 2005)	87
Tabla 8	Estado del conocimiento sobre el razonamiento moral	93
Tabla 9	Elementos que integran la competencia Cognitivo-Técnica	112
Tabla 10	Elementos que integran la competencia Social	113
Tabla 11	Elementos que integran la competencia Ética	114
Tabla 12	Elementos que integran la Competencia Afectivo-Emocional	115
Tabla 13	Fiabilidad de la prueba piloto. Alpha de Cronbach	118
Tabla 14	Fiabilidad dos mitades	118
Tabla 15	Varianza total explicada	119
Tabla 16	Ítems eliminados de la escala	119
Tabla 17	Factor n°. 1 de la escala: actitudes referentes a la identidad ética y a la capacidad innovadora del docente	123
Tabla 18	Factor n°. 2 de la escala: Actitudes relativas al papel de autoridad que asume el docente en el aula	125
Tabla 19	Factor n° 3: Actitudes sobre el conocimiento y percepción de los actores implicados en el proceso educativo	126
Tabla 20	Factor n° 4. Actitudes relacionadas con el proceso comunicativo dentro de la interacción educativa	126
Tabla 21	Tabla n°. 21. Factor n° 5. Actitudes relativas al uso de estrategias didácticas y el empleo de las TICS.	127
Tabla 22	Factor número 6: Actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor Factor n°. 6	127
Tabla 23	Factor número 7: Actitudes sobre el fundamento de la formación docente	127
Tabla 24	Muestra a la que se le aplicó la escala tipo Likert	128
Tabla 25	Distribución del género de la muestra	129
Tabla 26	Rangos de edades de la muestra	129
Tabla 27	Especialidades de los profesores que conformaron la muestra	130
Tabla 28	Años de servicio de los profesores que integraron la muestra	130
Tabla 29	Resumen del procesamiento de los casos	131
Tabla 30	Estadísticos de fiabilidad	131
Tabla 31	Media y desviación típica de los sesenta ítems que conformaron la escala	132
Tabla 32	Frecuencias de respuesta obtenidos en cada opción de la escala	138
Tabla 33	Porcentajes de respuestas obtenidos en la escala	141
Tabla 34	Porcentaje del factor uno	146
Tabla 35	Porcentajes del factor dos de la escala	149
Tabla 36	Porcentajes del factor tres	150
Tabla 37	Porcentajes del factor cuatro	151
Tabla 38	Porcentajes del factor cinco	151
Tabla 39	Porcentajes del factor seis	152
Tabla 40	Porcentajes de los ítems del factor siete	153
Tabla 41	Anova de una vía del ítem nueve	154

Tabla 42	Anova de una vía del ítem veinte	155
Tabla 43	Anova de una vía del ítem veintitrés	156
Tabla 44	Anova de una vía del ítem veintiséis	157
Tabla 45	Anova de una vía del ítem treinta y dos	157
Tabla 46	Anova de una vía del ítem cuarenta y ocho	158
Tabla 47	Anova de una vía del ítem cincuenta	159
Tabla 48	Anova de una vía del ítem cincuenta y seis	160
Tabla 49	Anova de una vía del ítem cincuenta y nueve	161
Tabla 50	Variables que inciden en los distintos factores de la escala	162
Tabla 51	Análisis de contingencia para la variable descriptiva "edad"	167
Tabla 52	Análisis de contingencia de la variable descriptiva "género"	170
Tabla 53	Análisis de contingencia para la variable descriptiva "estudios"	175
Tabla 54	Análisis de contingencia de la variable descriptiva "especialidad"	181
Tabla 55	Análisis de contingencia de la variable descriptiva "años de servicio"	187
Tabla 56	Principales diferencias entre las actitudes en las poblaciones de las profesoras	188
Tabla 57	Contrastación de las actitudes de las estudiantes mujeres y las profesoras de la ENSM	191
Tabla 58	Contrastación de las actitudes de los estudiantes varones de ambas modalidades de licenciatura	194
Tabla 59	Contrastación de las actitudes de los estudiantes y profesores varones de la ENSM	197
Tabla 60	Items más valorados y competencia a la que pertenece	201
Tabla 61	Items con los porcentajes más altos de desacuerdo y la competencia a la que pertenecen	202
Tabla 62	Aspectos más valorados por los profesores dentro de cada una de las competencias	206
Tabla 63	Estadísticos de fiabilidad	210
Tabla 64	Dilema hipotético n° 1: La maestra Ana y el acoso sexual	210
Tabla 65	Dilema hipotético n° 2: El profesor Juan y la integración educativa	211
Tabla 66	Género de la muestra para la aplicación de dilemas hipotéticos	211
Tabla 67	Edad de la muestra para la aplicación de los dilemas hipotéticos	212
Tabla 68	Años de servicio de la muestra	212
Tabla 69	Especialidad de los miembros de la muestra	213
Tabla 70	Puntos de conflicto del dilema hipotético uno	214
Tabla 71	Sujetos considerados en el dilema hipotético uno	215
Tabla 72	Consecuencias reconocidas en el dilema hipotético uno	216
Tabla 73	Ejemplo de respuesta basada en el miedo a romper normas de conformidad social	217
Tabla 74	Obligaciones reconocidas en el dilema hipotético uno	217
Tabla 75	Ejemplo de respuesta que se basa en el cumplimiento de cierto deber	218
Tabla 76	Ejemplo de respuesta que argumenta sobre el bienestar de los alumnos	218
Tabla 77	Ejemplo de respuesta que plantea el encubrimiento del acusado	218
Tabla 78	Valores reconocidos en el dilema hipotético uno	220
Tabla 79	Ejemplo de respuesta sustentada en una norma autoprotectora	221
Tabla 80	Normas reconocidas en el dilema hipotético uno	221
Tabla 81	Ejemplo de argumento centrado en la norma de la preservación de la vida y bienestar de los alumnos	222
Tabla 82	Ejemplo de argumento centrado en la norma de la preservación de la vida y bienestar de los alumnos	223
Tabla 83	Ejemplo de argumentación basado en la conciencia	223
Tabla 84	Ejemplo de argumentación basado en la conciencia	223
Tabla 85	Ejemplo de argumentación centrada en la veracidad	224
Tabla 86	Ejemplo de argumentación centrada en las normas autoprotectoras y en el miedo a las represalias	224
Tabla 87	Ejemplo de argumentación centrada en las obligaciones que delega un contrato	224
Tabla 88	Frecuencias de los elementos que son reconocidos en el dilema hipotético uno	226
Tabla 89	ANOVA de los elementos del dilema hipotético uno	228
Tabla 90	Estadios de razonamiento moral en el que se ubicaron los docentes en el dilema hipotético uno	229
Tabla 91	Ejemplo de argumento centrado en la evitación del castigo del Estadio 1	231
Tabla 92	Ejemplo de argumento centrado en la orientación individualista y hedonista del	231

	estadio 1	
Tabla 93	Ejemplo de argumento centrado en la igualdad de intercambios concretos del estadio dos	232
Tabla 94	Ejemplo de argumento centrado en la satisfacción de interés y necesidades del estadio 2	232
Tabla 95	Ejemplo de argumento centrado en la orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales y la búsqueda de aprobación del estado 3	232
Tabla 96	Ejemplo de argumento centrado en la regla de oro del estadio 3	232
Tabla 97	Ejemplo de argumento centrado en el respeto a las normas y el cuidado de los miembros de la sociedad del estadio 3	233
Tabla 98	Ejemplo de argumento centrado en el mantenimiento de las relaciones sociales del estadio 3	233
Tabla 99	Ejemplos de argumento referido a los sujetos obligados a actuar por el bienestar y la armonía del grupo social del estadio 4	233
Tabla 100	Ejemplo de argumento centrado en la comunidad como un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros del estadio 4	234
Tabla 101	Ejemplo de argumento centrado en recuperar las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo del estadio 4	234
Tabla 102	Ejemplos de argumentos centrados en la preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo del estadio 4	234
Tabla 103	Ejemplo de argumento centrado en la consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos. Estadio 5	235
Tabla 104	Ejemplo del argumento centrado en el reconocimiento de los derechos humanos universales del estadio 5	235
Tabla 105	Porcentajes de los argumentos del dilema hipotético uno	235
Tabla 106	ANOVA de los argumentos planteados en el dilema hipotético uno.	237
Tabla 107	Puntos en conflicto del dilema hipotético dos	239
Tabla 108	Sujetos reconocidos en el dilema hipotético dos	240
Tabla 109	Consecuencias reconocidas en el dilema hipotético dos	241
Tabla 110	Ejemplo de respuesta basado en la consecuencia del rechazo	241
Tabla 111	Ejemplo de respuesta centrada en plantear la acción de la escuela como factor de cambio en la sociedad	242
Tabla 112	. Ejemplo de respuesta que señala la obligación ética de la profesión docente	243
Tabla 113	Ejemplos de respuestas ubicadas en la obligación de favorecer la persona del profesor	243
Tabla 114	Ejemplos de respuestas ubicadas en la obligación de favorecer la persona del profesor	243
Tabla 115	Ejemplos de respuestas ubicadas en la obligación de favorecer la persona del profesor	243
Tabla 116	Ejemplo de respuesta que reconoce como un deber el buscar que la escuela favorezca el crecimiento de todos los alumnos	243
Tabla 117	Ejemplo de respuesta que reconoce como un deber el buscar que la escuela favorezca el crecimiento de todos los alumnos	244
Tabla 118	Valores reconocidos en el dilema hipotético 2	244
Tabla 119	Normas reconocidas en el dilema hipotético dos	245
Tabla 120	Elementos reconocidos en el dilema hipotético dos	247
Tabla 121	Porcentajes de los estadios del dilema hipotético dos	248
Tabla 122	Ejemplo de argumento basado en la satisfacción de intereses y necesidades del estadio 2	249
Tabla 123	Ejemplo de argumento basado en la orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales del estadio 3	249
Tabla 124	Ejemplo de argumento basado en que los sujetos están obligados a actuar por el bienestar y la armonía del grupo social del estadio 4	250
Tabla 125	Ejemplo de argumento basado en que la comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros. Estadio 4	250
Tabla 126	Ejemplo de argumento centrado en recuperar las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo. Estadio 4	251
Tabla 127	Ejemplo de argumento centrado en la preocupación por la coherencia e imparcialidad, el respeto hacia uno mismo. Estadio 4	251

Tabla 128	Ejemplo de argumentación tipo consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos. Estadio 4	251
Tabla 129	Ejemplos de argumentos centrados en el reconocimiento de los derechos humanos universales. Estadio 5.	252
Tabla 130	Sujetos y temáticas abordados por los profesores en sus dilemas reales	253
Tabla 131	Ejemplo de dilema real ubicado en cuestiones académicas	254
Tabla 132	Dilema real centrado en la conducta de los alumnos	254
Tabla 133	Dilema real cuya temática son los alumnos con necesidades educativas especiales (parálisis).	255
Tabla 134	Dilema real cuya temática son los alumnos con necesidades educativas especiales (enfermedad terminal)	255
Tabla 135	Dilema real centrado en la posibilidad encubrir o no a un compañero de trabajo (por manejo de recursos económicos)	256
Tabla 136	Dilema real centrado en la toma de decisiones sobre encubrir o no a un compañero de trabajo (por acoso sexual).	256
Tabla 137	Dilema real centrado en la posibilidad de encubrir o no a un compañero de trabajo (relación afectiva maestro-alumna).	256
Tabla 138	Dilema real centrado en conflictos con colegas por situaciones académicas	257
Tabla 139	Dilema real centrado en conflictos con colegas debido a conductas de acoso	257
Tabla 140	Dilema real donde el sujeto de conflicto es el sindicato	258
Tabla 141	Dilema real cuyo tema educativo es la evaluación	259
Tabla 142	Dilema real cuyo tema se relaciona con los actos cívicos escolares	259
Tabla 143	Dilema real relacionado con el aprovechamiento académico	259
Tabla 144	Dilema real relacionado con la aplicación del reglamento	260
Tabla 145	Dilema real relacionado con la educación sexual	260
Tabla 146	Dilema real relacionado con el abuso sexual	260
Tabla 147	Dilema relacionado con el crimen organizado	261
Tabla 148	Dilema real relacionado con la violencia intrafamiliar	261
Tabla 149	ANOVA de las temáticas de los dilemas reales	262
Tabla 150	Contingencia de las temáticas abordadas en los dilemas reales	262
Tabla 151	Distribución de los conflictos de acuerdo a las normas existentes	264
Tabla 152	Dilema real que se solucionó y hay satisfacción al respecto	268
Tabla 153	Dilema real que no ha podido resolverse por los profesores	268
Tabla 154	Dilema real que no se ha resuelto y donde prevalece la presión del grupo social	268
Tabla 155	Tabla donde se privilegia la resolución en base a los derechos humanos	269
Tabla 156	Preguntas base para el grupo de discusión	274
Tabla 157	Metacategorías y categorías para analizar el grupo de discusión	279
Tabla 158	Recuento de las categorías encontradas en el grupo de discusión	280
Tabla 159	Conceptualizaciones de la relación con el otro en el grupo de discusión	284
Tabla 160	Relaciones ideales del profesor hacia sus estudiantes	285
Tabla 161	Relaciones ideales entre los docentes y sus colegas	285
Tabla 162	Reflexiones en torno a la construcción individual de la ética	286
Tabla 163	Secuencia de códigos de la categoría respeto	291
Tabla 164	Hipótesis surgidas sobre la categoría de "ética profesional"	292
Tabla 165	Hipótesis sobre la categoría de "respeto"	292
Tabla 166	Hipótesis surgidas sobre la categoría "valores"	293
Tabla 167	Hipótesis surgidas sobre las categorías de formación docente	293
Tabla 168	Triangulación de la categoría relativa al componente afectivo de la ética	297
Tabla 169	Triangulación de la categoría de la edad como factor de desarrollo moral y cambio actitudinal	300
Tabla 170	Triangulación de la vinculación de las categorías ética profesional y ética personal	302
Tabla 171	Valores que se consideran necesarios dentro de la práctica docente	304
Tabla 172	Triangulación del valor de justicia	306
Tabla 173	Triangulación de la categoría de equidad de género	308
Tabla 174	Triangulación de la categoría de papel de los otros, de la sociedad	310
Tabla 175	Triangulación de la categoría "componente afectivo de la ética"	321
Tabla 176	Triangulación sobre la categoría "edad como factor de desarrollo moral y actitudinal"	323

Tabla 177	Triangulación sobre la vinculación entre ética personal y ética profesional	325
Tabla 178	Valores que se consideran necesarios dentro de la práctica docente.	327
Tabla 179	Triangulación sobre la categoría de "justicia"	329
Tabla 180	Triangulación de la categoría "Equidad de Género"	331
Tabla 181	Triangulación sobre la categoría "papel de los otros, de la sociedad"	333

Anexos

Anexo I: DILEMAS HIPOTÉTICOS E INSTRUCTIVOS DE EVALUACIÓN

DILEMA 1: EL CASO DE LA MAESTRA ANA

Este primer dilema presenta un conflicto entre las *normas éticas interpersonales* (la protección contra daños a sus estudiantes) frente a las *normas de conformidad social* (relacionadas con el no traicionar la lealtad hacia los colegas y no sembrar la discordia en su centro educativo).

A continuación se presenta la explicación de ocho elementos para poder evaluar el presente dilema: *aspectos principales y puntos en conflicto; sujetos implicados; consecuencias; obligaciones; valores; normas; elementos; argumentos y estadio de desarrollo del razonamiento moral.*

1- Aspectos principales y puntos en conflicto

En este apartado se consideran cinco elementos que dan cuenta de los problemas para realizar la elección:

Ana está interesada en tener una buena relación con sus compañeros y no vivir conflictos Vs. El interés que tienen los padres de familia y las alumnas de estar seguras en la escuela.

Por una parte, a la maestra Ana le gusta tener buenas relaciones interpersonales con todos los integrantes de la institución y no ser parte de los conflictos que puedan surgir. Se ha esforzado en mantener una relación de cordialidad con los miembros de su institución, aun haciendo como que no se da cuenta de lo que sucede con el maestro Mario.

Pero por otra parte, los padres de familia confían en la escuela a la que llevan a sus hijas. Y desean que ellas estén completamente seguras en la institución. El pensar que hay un posible riesgo los está llevando a movilizarse para investigar si es así. Y en caso afirmativo, emprender las acciones necesarias para que, quien sea un peligro potencial, sea expulsado de la secundaria.

El interés de las alumnas de que se respete su integridad personal Vs el deseo de mantener un ambiente de calma y solidaridad en la escuela.

Las estudiantes de la secundaria son parte fundamental de la institución educativa. El hecho de que sean menores de edad no implica que pierdan o disminuya su derecho al respeto a su persona y a su cuerpo. Así, en ellas se encuentra presente el deseo de ser reconocidas y no violentadas con cualquier tipo de actitudes que tengan otro tipo de sujetos.

Pero también la institución educativa tiene el interés de no tener conflictos en su interior. El personal de la escuela desea que las labores se den de forma agradable y que se propicie el trabajo con los adolescentes de la mejor manera. El hecho de que se pudiera presentar una problemática seria, donde se vean involucrados los distintos actores de la misma le representaría un desequilibrio y problemáticas difíciles de solucionar.

El interés que tiene el profesor Mario en conservar su trabajo y continuar con su conducta tal como la ha tenido hasta la actualidad Vs el interés que tienen los padres y las alumnas de ser tratados adecuadamente y

con respeto.

El profesor Mario le interesa el seguir siendo profesor de esta secundaria, pues en ella tiene centrado parte de su sustento económico. Además, le agradan las conductas que ha tenido hasta la fecha con las alumnas y desea que todo siga como hasta ahora.

Por otra parte, tanto las alumnas como sus papás saben que tienen el derecho a ser respetadas y a ser atendidas de la mejor manera por el personal de la institución. Y parece que están buscando hacer valer este derecho a través de las indagaciones que están realizando.

Comportamiento irrespetuoso del profesor hacia sus alumnas Vs el derecho que tienen las estudiantes al respeto

El respeto es uno de los componentes importantes en este dilema. Y se tiene, por una parte, una conducta que demuestra una falta del mismo hacia las adolescentes, pues el acoso implica una invasión a la intimidad de los sujetos y el violentar su voluntad, realizando actos que no son deseados por las jóvenes. La contraparte es el derecho que tiene todo ser humano a ser respetado. El artículo 5 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que “nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes” (Organización de las Naciones Unidas). La conducta de acoso presente en el caso es un ejemplo de tratos degradantes, los cuales violentan el derecho a ser respetado en su integridad física que tiene todo ser humano.

La posibilidad de Ana de denunciar el acto delictivo Vs la posibilidad de mantener un aparente clima de tranquilidad en la escuela.

Estas son las dos situaciones entre las que tiene que elegir la profesora Ana: el denunciar las conductas de acoso de su compañero Mario tendrá diversas consecuencias, entre las que se encuentran los cuestionamientos y los posibles conflictos que surgirán en la escuela a raíz de confirmar las sospechas de los padres.

Pero también está la posibilidad de que Ana decida no involucrarse en el problema y señale que ella no sabe nada de las conductas que se le imputan a su colega. Esto propiciará que no se manifieste –de momento- un problema en el ambiente escolar, donde parecerá que todo marcha bien y que no hay situaciones irregulares.

Este punto señala la posibilidad de propiciar un cambio –y un conflicto en las relaciones de la institución- o dejar pasar la situación y que no cambie nada.

2- Sujetos implicados en el conflicto

- Ana: En primer término se encuentra esta profesora que está viviendo el dilema moral de denunciar al profesor que está involucrado con conductas inapropiadas o el mantener silencio y evitarse cualquier tipo de problemas. Tiene el conflicto entre el hacer caso a su conciencia o seguir llevándose bien con todos y no denunciar al maestro .Ana tiene:
 - El interés de que exista un clima armónico en su escuela
 - El deseo de llevarse bien con todos sus compañeros
 - El derecho a quedarse callada y no decir nada
 - La obligación moral de decir lo que sabe a los padres de familia
 - El interés de que los estudiantes de la escuela se encuentren bien.

- Mario: es el profesor que parece que está cayendo en actitudes inadecuadas. Al parecer, es culpable de lo que se imputa. Ana tiene sospechas, por lo que ha visto, que son ciertas las acusaciones. Mario puede continuar como hasta ahora o quizás cambiar sus comportamientos con las estudiantes. Mario tiene:
 - El interés en conservar su fuente de empleo
 - El deseo de no tener conflictos con sus compañeros y con los padres de familia.
 - El interés en no quedar desprestigiado en la institución
 - El deseo de seguir interactuando con los estudiantes
 - El derecho a defender su buen nombre en caso de que se tratara de calumnias
- Las alumnas: son las directamente afectadas. Ellas son los sujetos en los que recaen las presuntas conductas inapropiadas. Son también ellas las merecedoras de respeto por todos los integrantes de la institución educativa. Las alumnas tienen:
 - El derecho a que se respete su persona en todos los ámbitos posibles
 - El derecho a recibir educación sin sufrir ningún tipo de acoso
 - El derecho a denunciar las posibles conductas que violentan su dignidad.
- Los demás alumnos de la institución: Son los compañeros de otros grados o los varones que no han sido víctimas de las conductas inadecuadas. Sin embargo, también son integrantes importantes de la comunidad educativa. Estos alumnos tienen:
 - El derecho a ser escuchados en la institución
 - El derecho a ser respetados
 - La posibilidad de formarse una percepción de lo que ocurre en la escuela
 - El deseo de que su institución sea un lugar adecuado para todos sus integrantes.
- Los padres de familia. Ellos, como responsables de sus hijas, están preocupados por lo que pudiera estar ocurriendo en la institución y han decidido iniciar una investigación con la finalidad de conocer la verdad y, en caso afirmativo, buscar que se castigue al culpable. Los padres tienen:
 - El derecho a cuidar el bienestar de sus hijas
 - El interés de que la escuela ofrezca educación y trato adecuado a los estudiantes.
 - El interés de conocer si existe en la escuela personal que no esté cumpliendo adecuadamente con sus funciones
- Las autoridades educativas: Aparecen de manera implícita en el dilema. Pero son quienes están a cargo de la escuela secundaria y los que deben de cuidar que haya un clima adecuado para el trabajo. Pero

también son quienes deberían de responsabilizarse de que se cuide la integridad física y psicológica de todos los integrantes de la institución.

Las autoridades tienen:

- La obligación de que en la escuela se ofrezca educación de calidad y un trato adecuado del personal de la institución
 - La obligación de investigar cualquier caso de acoso o donde se violenten los derechos de sus integrantes (sean alumnos o profesores)
 - La obligación de sancionar a quien no cumpla con las normas establecidas
 - La obligación de cuidar el buen nombre de los integrantes en caso de que se esté difamando a alguien
- La sociedad en general: La escuela secundaria forma parte de una comunidad y de la sociedad. Y existe una influencia recíproca entre estos sistemas. Por lo tanto, lo que ocurre en escuela también tiene efectos en la sociedad y viceversa. La sociedad tiene:
 - El interés de que sus instituciones educativas sean espacios seguros para los estudiantes.
 - El derecho de castigar a los sujetos que violen las leyes en cualquiera de los espacios propios de la comunidad.

3- Consecuencias

Hay una serie de posibles consecuencias para Ana, Mario, las alumnas y la institución. Éstas se relacionan con su **conciencia**, con la **integridad física**, la **reputación profesional**, la **relación interpersonal entre ambos**, la **situación de la escuela**, la **percepción de los padres de familia** y el **prestigio profesional de los docentes en general**

Si Ana *decide denunciar* lo que ha visto a los padres de familia, es posible que cumpla con lo que le indicaba su **conciencia** y se sienta satisfecha consigo misma por haber sido veraz en sus declaraciones. Sin embargo, también hay otra serie de consecuencias para ella misma.

El hecho de conocer una mala práctica de un colega y no encubrirla –como lo dice Aluja & Birke (Hirsch, 2011) puede traerle como consecuencia a Ana el ser mal vista por sus compañeros de la secundaria y ser atacada por los mismos. Su **situación en la escuela** se modificaría de forma drástica. Es posible que se sintiera muy incómoda en la misma y que en algún momento tuviera que pedir su cambio a otra institución para no sentirse afectada. Un aspecto que también se modificaría sería su **relación con Mario**, la que podría pasar de ser poco agradable a conflictiva y posiblemente hasta con represalias por su denuncia.

En la misma situación de que la maestra Ana divulgue lo que sabe a los padres de familia, también hay consecuencias para otros sujetos, tales como el maestro Mario, las alumnas, los padres de familia y la institución.

El maestro Mario vería dañado su **prestigio profesional**. El hecho de que se dude de su comportamiento y que hayan algunas evidencias de sus faltas haría que se cuestionara su presencia en la escuela secundaria. Es posible que no haya suficientes pruebas o que consiga ser defendido por el sindicato. Pero también es posible que tenga que salir de la institución debido a su actuar. De

todas maneras, su prestigio se vería afectado por la denuncia.

Este prestigio también se ve reflejado en el **desprestigio social del magisterio en general**. Puede traer como consecuencia que se generalice –de una manera inadecuada– señalando que todos los docentes son sujetos que abusan de la posición que tienen en las aulas para tener conductas inapropiadas con las estudiantes.

En cuanto a las alumnas, su **integridad personal** posiblemente se vería más segura. El hecho de que se evidenciaran las conductas del profesor pondría un límite a su comportamiento y el acoso ya no se haría tan manifiesto en ellas.

También la institución se vería modificada. El hecho de que surja un conflicto entre los padres de familia y un profesor crearía un **clima institucional** complejo y difícil. Mientras se analiza lo que en realidad ocurrió y se tome una decisión al respecto, es posible que haya un ambiente en el que predominen conductas poco cordiales entre los sujetos.

La situación de los padres de familia también se vería modificada. Es posible que ahora estén más tranquilos sabiendo que se está investigando a Mario y que no será tan fácil que tenga conductas inadecuadas con sus hijas.

Finalmente, los directivos tendrían que tomar una decisión y actuar en consecuencia. La dinámica de su quehacer cotidiano se modificaría y tendrían que pasar por un momento difícil dentro de su desempeño diario.

Pero también está la posibilidad de que Ana no diga lo que ha visto, que se calle la información que tiene. Esto implicaría consecuencias para Ana también en **su conciencia**, en su **carácter**, para la **integridad personal** de las alumnas, la percepción de los **padres de familia** y para la **situación general de la institución**.

En primer término, Ana sabría que está ocultando información al no decir lo que ha visto en reiteradas ocasiones. Entraría en una disonancia al saber que lo correcto es decir lo que sabe pero que en la realidad no lo está haciendo. Su **conciencia** se vería afectada al mentir deliberadamente sobre el tema.

También su **carácter o su personalidad** se verían modificados. El hecho de mentir tendría un efecto negativo, iniciando el proceso de hacerla una persona deshonesto. Posiblemente recuerde con desagrado este suceso durante muchos años más.

En cuanto a las estudiantes, habría una consecuencia directa en la **integridad de sus personas**. Al no percibir el profesor Mario un riesgo real de ser denunciado, podría seguir con las mismas conductas que ha tenido anteriormente, tocando inapropiadamente a las alumnas de la institución.

Por parte de **los padres de familia**, es posible que sigan con sus dudas sobre lo que ocurre en la escuela. Pero también puede ser que la respuesta negativa de Ana sobre lo que ellos sospechan los tranquilice y dejen de cuestionar lo que ocurra en la escuela.

Finalmente, también esta decisión de Ana tendría consecuencias en la institución. Promovería que no hubiera ningún cambio en lo que está ocurriendo y siguiera la misma dinámica en la escuela.

4- Obligaciones de Ana

El cuidar la integridad y bienestar de sus estudiantes. Ésta es una obligación fundamental de cualquier profesor. El buscar que se encuentren bien sus alumnos y evitar que existan elementos que puedan ser nocivos para sus personas en la escuela es una tarea básica de quienes participan en el

proceso educativo.

De ser honesta y de conducirse a sí misma con integridad. Ana tiene la obligación consigo misma de ser veraz en su persona y de actuar de acuerdo a lo que sabe y a lo que piensa.

El buscar que su escuela sea un espacio adecuado para la tarea educativa. El hecho de estar adscrito a una escuela tendría que hacer que sus integrantes se preocuparan porque ésta tuviera un buen prestigio y que en ella se fomentara el desarrollo armónico de sus estudiantes.

El respetar el prestigio profesional de los demás miembros de la comunidad educativa. Si Ana tuviera cualquier duda sobre lo que en realidad está pasando, sería importante que no afirmara nada de lo que no estuviera segura. Esto permitiría que no se dañara alguna reputación sin tener el sustento adecuado para ello. También tendría que cuidar el buen nombre de las estudiantes al no involucrarlos de más en sus afirmaciones.

Proteger se carrera y su persona: Implica que debe buscar el bienestar para su desempeño profesional y también para sí misma, tratando de estar de la mejor forma posible de acuerdo a las circunstancias

Derivadas de éstas, se encuentra el que **Ana debiera hablar con su compañero para (sea para indagar si esto está sucediendo en realidad o para decirle que es una conducta equivocada la que está teniendo con las estudiantes).**

Por otra parte, también sería adecuado que **Ana mediara entre los padres de familia y Mario.** Esto podría propiciar quizás un cambio en Mario.

Promover el respeto y el autocuidado en las clases: Esta podría ser una posibilidad que se puede presentar en el quehacer docente. La maestra, -dentro de los contenidos procedimentales y actitudinales- podría retomar el tema de la importancia que tiene que los adolescentes sepan cuidar su cuerpo y protegerlo de cualquier tipo de agresiones o daños que pudieran venir del exterior.

Evitar la violencia hacia los otros. Como ciudadana y sujeto respetuoso de la ley, Ana debe evitar que se violenten a otras personas, y con mayor razón si se trata de sus estudiantes.

Una obligación más es la que **como mujer debe tener con su género.** Históricamente el sexo femenino ha sido considerado como una minoría y ha sido víctima de discriminaciones y maltratos. Si Ana tiene conciencia de ello, debe de buscar que no se comenten injusticias -en ningún sujeto-, pero tendría una consideración especial con sus alumnas mujeres, por la condición de vulnerabilidad en la que se pueden encontrar.

5. Los valores

El dilema presenta un conflicto entre dos tipos de valores. En este apartado se busca reconocer por cuál valor el sujeto se decide.

En el presente dilema, los valores que se contraponen son *la protección y cuidado del bienestar de las alumnas* (como parte de las normas éticas interpersonales) frente a la *lealtad hacia un colega* (perteneciente a las normas de conformidad social, relacionada con el proteger a los compañeros y no sembrar la discordia en su centro educativo).

6. Las normas

Dentro de la teoría moral de Kohlberg, las normas son consideradas como “los

argumentos, las explicaciones que cada sujeto particular ofrece para justificar la elección de un valor” (Díaz-Aguado & Medrano, 1995, pág. 139). Son las normas las que dan la explicación de los valores que se eligieron en el dilema. En el presente instructivo para calificar estos dos dilemas se recuperaron las normas planteadas por Kohlberg. Sin embargo, las normas que se aplican al presente dilema –debido a su contenido-y que se adaptan con esa finalidad son las siguientes:

- Vida: A) preservación. B) Cantidad, calidad: Se hace referencia a esta norma cuando se argumenta que lo importante es que la vida de las adolescentes debe ser buena, sin ser perjudicada por acciones externas que demeriten en su calidad.
- Verdad: esta norma se enfoca a que el deber de la profesora es evidenciar la verdad de la situación que se está viviendo, no ocultar la información que ella tiene.
- Afiliación: Argumenta que lo principal es la relación de trabajo y pertenencia al mismo centro educativo que tiene la maestra Ana con el profesor Mario
- Autoridad: Plantea los deberes que los docentes tienen en una institución educativa debido a que ellos tienen un papel de autoridad en la misma.
- Ley: Esta norma da consistencia al valor elegido cuando recuerda que hay conductas que violan la legalidad de la sociedad y de las instituciones.
- Contrato: Señala que, cuando se inicia una relación laboral, ésta es regida por un contrato de trabajo, en el cual se sustentan las obligaciones que los docentes deben de tener con sus estudiantes. Pero también puede hacer referencia a las obligaciones –que no se manejen de forma explícita- y que se sabe que son parte de una práctica docente adecuada.
- Derechos civiles: Sustentan la elección del valor cuando manifiesta que todo sujeto tiene derechos humanos y civiles que lo protegen de cualquier tipo de daño a su persona.
- Religión: esta norma se presenta cuando la elección del valor se sustenta en los ordenamientos de alguna religión determinada.
- Conciencia (moralidad): Hace referencia las obligaciones que han sido introyectadas y aceptadas por el profesor en su persona, a lo que lo hace un ser moral y consciente de sus actos, a lo que sustenta la identidad del trabajo educativo.
- Castigo: En él lo principal es que el sujeto ha actuado mal y por lo tanto merece ser sancionado de acuerdo a ello.

7.- Los elementos:

Díaz Aguado & Medrano señalan que los elementos “son las motivaciones éticas para la justificación de las respuestas del sujeto. De esta forma los valores y las normas implican conjuntos de reglas, mientras que los elementos

definen los motivos del sujeto. Los elementos nos acercan más a la estructura de razonamiento". (1995; pag. 140)

Se recuperaron los elementos planteados por Lawrence Kohlberg para el análisis de los dilemas:

Elementos Modales:

- Obedecer
- Culpar
- Retribuir
- Tener derecho
- Tener obligación

Elementos de Valor:

- A) Consecuencias egoístas
 - Buena reputación (mala reputación)
 - Búsqueda de recompensa (evitar el castigo)

- B) Consecuencias utilitaristas
 - Buenas consecuencias individuales (malas consecuencias individuales)
 - Buenas consecuencias de grupo (malas consecuencias de grupo)

- C) Consecuencias ideales o que ayudan a la armonía
 - Proteger el carácter
 - Proteger el auto-respeto
 - Ayudar a la armonía o ideal social
 - Ayudar a la autonomía y dignidad social.

- D) Justicia
 - Equilibrar perspectivas o adopción de roles
 - Reciprocidad o renuncia positiva
 - Mantenimiento de la equidad y justicia de procedimiento
 - Mantenimiento del contrato social o el acuerdo libre.

8.- Argumentaciones y estadio de razonamiento moral.

En este último apartado se busca conocer los argumentos que los sujetos tienen para que la profesora Ana actúe de determinada manera. Para ello se presenta una tabla que contiene los 6 estadios planteados por Lawrence Kohlberg y las posibles respuestas que darían los encuestados para ubicarlos en ellas.

Esquemas de razonamiento ético	Argumentos
Interés personal	En este esquema, los individuos están especialmente interesados en la supervivencia y en obtener una ventaja personal. Estos sujetos hacen referencia a las necesidades de los demás únicamente si esto le va a proporcionar una ventaja para sí mismo. Un profesor que opera dentro de este esquema estará más preocupado por las consecuencias negativas que pudiera tener el hecho de decir lo que sabe, o –si

	lo hubiera- alguna consecuencia positiva hacia su persona por denunciar lo que ha visto
Mantenimiento de las normas	Los individuos que se encuentran en este esquema están, principalmente, interesados por la cooperación entre las personas. Para ellos, la toma de decisiones se fundamenta en las prácticas establecidas por la sociedad, las reglas y los códigos. Los maestros que se ubican en este esquema, estarán más interesados en mantener el orden del salón de clases y en la escuela. Sus acciones serán para buscar “el bien de todos los integrantes de la institución”. El maestro tomará decisiones basadas en las normas y reglas establecidas por la escuela y justificará sus acciones en base al “bien de toda la clase”
Postconvencional	Estos sujetos creen en una sociedad justa en la cual hay igualdad para todos los grupos que la integran. Son capaces de sugerir cambios al “status quo” y buscar aplicar los ideales morales de una forma totalmente recíproca. Este profesor identificará a las alumnas agredidas como alguien con necesidades únicas y podrá hacer ajustes en el ambiente de su clase y en sus reglas. También podrá tomar en cuenta las necesidades de los otros estudiantes en relación con la nueva situación. El maestro postconvencional trata de responder a las necesidades de cada alumno buscando se respeten sus derechos universales.
<i>Estadio</i>	<i>Argumentos</i>
1- Estadio Heterónomo	<p>La profesora no debe denunciar a Mario porque eso le acarrearía muchos problemas con sus compañeros de la escuela. La acusarían, la tratarían mal y tendría que irse de la institución (<i>evitación del castigo</i>)</p> <p>No le conviene tener problemas con los directivos, pues seguramente ellos no querrán que esto se dé a conocer. Que no denuncie al maestro (<i>obediencia ciega a la autoridad</i>)</p> <p>Hay que investigar si tocó mucho a las alumnas o no. Si fueron roces breves, sin caricias profundas, no se tiene que denunciar al maestro (<i>juzga según dimensiones físicas de las acciones</i>)</p> <p>Sí debe denunciarlo porque lo que hizo Mario está prohibido y debe castigarse (<i>asociación transgresión-castigo sin considerar más aspectos</i>)</p>
2- Estadio hedonista-	Si la maestra Ana le debe algún favor a Mario, éste es el

<p>instrumental del intercambio</p>	<p>momento de pagarle. No lo debería de denunciar en este caso. O en la situación contraria: Si el maestro Mario se ha portado mal con ella, este momento puede servirle para vengarse de él y denunciarlo (<i>igualdad de intercambios concretos</i>)</p> <p>No debe denunciarlo porque así después el maestro le puede pagar el favor a Ana. Si ella llega a necesitarlo a él, entonces él tendrá que ayudarla ella. (<i>igualdad de intercambios concretos</i>)</p> <p>En esta escuela es donde la maestra recibe su salario para vivir. No le conviene denunciarlo porque podría perder su fuente de ingresos (<i>basado en la satisfacción de necesidades e intereses</i>)</p> <p>Ana no debe denunciarlo. Que ella haga lo que hace siempre, pues no la perjudica en lo personal y que deje a los demás hacer lo que quieren hacer. Que “viva y deje vivir” (<i>orientación individualista y hedonista</i>)</p>
<p>3- Estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonal es</p>	<p>No debe denunciarlo porque no es eso lo que están esperando sus compañeros de ella y debe de actuar de acuerdo a eso (o caso contrario: sí debe denunciarlo porque es lo que la sociedad espera de ella) (<i>orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales: búsqueda de aprobación</i>)</p> <p>No debe denunciarlo porque no hay que hacerle a los demás lo que no quiere uno que le hagan a sí mismo (<i>regla de oro</i>)</p> <p>Sí debe denunciarlo porque está en juego el bienestar de las alumnas. Tiene que hacerlo porque a ella no le gustaría que le hicieran eso a alguna de sus hijas o a ella misma (<i>regla de oro</i>)</p> <p>La escuela forma parte de una comunidad donde los sujetos deben de cuidarse entre sí. Es importante que no haya estas conductas que violan las normas que existen para que todo funcione bien (<i>respeto a las normas y el cuidado de los miembros de la sociedad</i>)</p> <p>Es importante cuidar las buenas relaciones entre los sujetos de un grupo –en este caso la escuela- Esa es la razón para no denunciarlo – o sí hacerlo- (<i>mantenimiento de las relaciones sociales</i>)</p>
<p>4- Estadio del sistema social y la</p>	<p>Sí debe denunciarlo porque Ana no sólo es responsable de sí misma, sino que comparte la responsabilidad de la escuela como una totalidad (<i>sujetos obligados a actuar</i>)</p>

<p>conciencia</p>	<p><i>por el bienestar y armonía del grupo social)</i></p> <p>Debe denunciarlo porque el daño que se hace no es solamente a las alumnas, a ciertos miembros de la escuela. El daño se hace a toda la escuela, a toda la comunidad educativa. <i>(la comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros)</i></p> <p>Mario puede tener intereses amorosos, pero debe dejarlos fuera de la escuela, no son legítimos, van en contra del orden social. Su papel es ser maestro y educar a los alumnos, nada más. Por eso Ana debe denunciarlo, es una conducta justificada <i>(recupera las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo)</i></p> <p>Ana debe de actuar de acuerdo con su conciencia. Debe ser coherente e imparcial. Buscar que se haga justicia en este caso. Es necesario ser imparcial y actuar en consecuencia Si no actúa de acuerdo a lo que ella considera, va a perder el auto-respeto y no va a cumplir con las obligaciones que ella misma se ha impuesto. <i>(preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo)</i></p> <p>El maestro Mario tiene un deber que cumplir en la escuela. También tiene el derecho a ser respetado. El mismo derecho tienen las alumnas a ser respetadas en todos los ámbitos de su persona. Cuando hay una conducta que viola esos derechos debe de ser denunciada <i>(consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos)</i></p>
<p>5- Estadio del contrato social y los derechos del individuo</p>	<p>Las alumnas, al igual que cualquier persona, tienen el derecho inalienable a que se le respete su persona en cualquier dimensión. Aunque la maestra tiene el derecho a conservar la información y a querer evitar cualquier conflicto, en este caso es más importante el derecho de las alumnas. Por tanto, la maestra debe de hacer lo posible porque se respete a sus alumnas, más allá de cualquier situación existente. <i>(reconocimiento de los derechos humanos universales)</i></p>

A continuación se presenta el formato de evaluación del dilema 1:

EL CASO DE LA MAESTRA ANA (Lista de evaluación)

Sujetos

Aspectos y puntos de conflicto (5 puntos; 5=5; 4=4; 3=3; 2=2; 1=1)

Interés de Ana de buenas relaciones vs interés padres por seguridad
Interés alumnas ser respetadas vs interés de la escuela en mantener tranquilidad
Interés de Mario conservar su trabajo vs derecho alumnas a ser respetadas
Falta de respeto del profesor Vs derecho de las alumnas al respeto
Denunciar acto delictivo Vs tranquilidad de la escuela

Subtotal:

Sujetos implicados (4 puntos; 7-6= 4; 5-4= 3; 3-2=2; 1=1)

Ana
Mario
Alumnas violentadas
Otros alumnos de la institución
Padres de familia
Autoridades educativas/ personal de la institución
Sociedad en general

Subtotal:

Consecuencias (5 puntos; 7-6=5 5-4=4; 3=3; 2=2; 1=1)

Conciencia y carácter de Ana
Integridad de las alumnas
Situación de la escuela
Relación Mario- Ana.
Situación de Mario y su reputación
Reputación del magisterio en general y percepción de los alumnos
Mayor tranquilidad y confianza de los padre de familia

Subtotal:

Obligaciones de Ana (5 puntos. 8-7= 5; 6-5=4; 4-3=3; 2=2; 1=1)

Cuidar la integridad y bienestar de las alumnas
Promover el respeto y el autocuidado en sus clases
Ser honesta y conducirse con integridad/ Hablar con padres f.
Proteger su carrera y su persona
Propiciar que la escuela sea un espacio adecuado
Respetar el prestigio de los demás/ mediar entre Mario y padres
Hablar con Mario
Evitar la violencia hacia los otros (ciudadana)

Subtotal:

Valores (1=1; 2=2)

1. Protección y cuidado del bienestar de las alumnas
2. Lealtad hacia un colega

Subtotal:

Normas (1... 12)

1. Vida (a) preservación; b) cantidad/calidad)
2. Propiedad / capacidad
3. Verdad
4. Afiliación
5. Amor erótico y sexo
6. Autoridad
7. Ley
8. Contrato
9. Derechos civiles
10. Religión
11. Conciencia (moralidad)
12. Castigo

Subtotal:

Elementos (1... 17)

Elementos modales

1. Obedecer
2. Culpar
3. Retribuir
4. Tener derecho
5. Tener obligación

Consecuencias egoístas

6. Buena reputación (mala reputación)
7. Búsqueda de recompensa (evitar el castigo)

Consecuencias utilitaristas

8. Buenas consecuencias individuales (malas ...)
9. Buenas consecuencias de grupo (malas ...)

Consecuencias ideales o que ayudan a la armonía

10. Proteger el carácter
11. Proteger el auto-respeto
12. Ayudar a la armonía o ideal social
13. Ayudar a la autonomía y dignidad humana

Justicia

14. Equilibrar perspectivas o adopción de roles
15. Reciprocidad o renuncia positiva
16. Mantenimiento de la equidad y justicia de procedimiento
17. Mantenimiento del contrato social o el acuerdo libre

Subtotal:

Razonamiento moral (6 puntos. 1=1; 2=3; 3=6)

Posconvencional

Mantenimiento de las normas

Interés personal

Subtotal:

Total (24 puntos posibles):

Razones (6 puntos. Estadio 5=6; estadios 3-4= 4; estadios 1-2= 2;)

Estadio 5
Estadios 3-4
Estadios 1-2

Subtotal:
Total:

DILEMA 2: EL PROFESOR JUAN Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Este segundo dilema presenta un conflicto entre la posibilidad de integración de los alumnos con alguna discapacidad (que se encuentran dentro de las normas éticas interpersonales con el principio de beneficencia) Vs. El mantenimiento de la situación actual con el trabajo únicamente con alumnos regulares (como parte de las normas de conformidad social)

A continuación se presenta la explicación de ocho elementos para poder evaluar el presente dilema: *aspectos principales y puntos en conflicto; sujetos implicados; consecuencias; obligaciones; valores; normas; elementos; argumentos y estadio de desarrollo del razonamiento moral.*

1.- Aspectos principales y puntos en conflicto

La escuela está interesada en seguir prestando un buen servicio educativo a la comunidad Vs el interés de la SEP de atender a los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Por una parte, la escuela secundaria del profesor Juan ha tenido un elevado nivel de aprovechamiento de sus estudiantes, lo que desean se siga manteniendo así. Para ello han tenido que organizarse y dedicar más tiempo de labor educativa. Han logrado buenos resultados con el trabajo que ya tienen implementado.

Pero por otra parte, la SEP desea atender de una mejor manera a otra población que también debe considerar. Se trata de los niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad. Y para ello está considerando la inclusión en las escuelas regulares. Esta política implicaría una modificación en el trabajo de este tipo de escuelas, lo que, a su vez, propiciaría cambios en la dinámica institucional y en los ambientes de las aulas de clase.

El interés del profesor Juan de conservar un trabajo académico adecuado y de calidad Vs el derecho de los alumnos discapacitados de recibir una educación favorable y que desarrolle sus capacidades.

Por una parte, el profesor Juan ha venido desarrollando una dinámica de trabajo -junto con su institución- que ha brindado resultados alentadores. Tienen una organización que ha dado frutos, a pesar de las circunstancias desfavorables en las que se encuentran. Y esto les ha ganado un lugar en el reconocimiento de las escuelas secundarias de la zona.

En otro ángulo de esta situación, se encuentra el derecho que tienen todos los estudiantes a ser atendidos y a recibir educación. Esto no exceptúa a nadie. Es por eso que los alumnos que tengan algún tipo de discapacidad tienen que ser atendidos por la SEP para que se les garantice una buena educación que permita su desarrollo como personas.

El interés de la escuela, en atender a los alumnos regulares Vs el interés de la SEP en que atienda la escuela a alumnos con algún tipo de discapacidad.

Se encuentran dos intereses concretos en cierta contraposición. En primer término, la escuela ha estado dedicada a atender a alumnos regulares en sus sesiones educativas. Y le ha dado buenos resultados. Por otra parte, la SEP tiene el interés en que esta escuela atienda a alumnos con cierta discapacidad en una propuesta de inclusión.

Aceptación de los alumnos con discapacidad Vs el rechazo de este tipo de alumnos

El dilema se puede reducir a este último punto en conflicto: la posibilidad de aceptar en las aulas regulares a los alumnos con algún tipo de discapacidad o el rechazo de los mismos y el mantener la situación como se encontraba anteriormente.

2.- Sujetos implicados en el conflicto

- Juan: En primer término se encuentra el profesor Juan que trabaja en una escuela secundaria. Se encuentra en la posición de votar a favor de la inclusión o de pedir que continúe la institución con la dinámica que ha llevado hasta entonces. Juan tiene:
 - El interés de que su escuela siga funcionando bien
 - La obligación moral de buscar el mejor desarrollo de sus alumnos
 - El derecho a expresar su opinión sobre la situación actual
 - La obligación de seguir los lineamientos que se apliquen a su escuela secundaria.
- La escuela secundaria: Es la institución que se vería directamente involucrada con la política que busca implementar la SEP. Ha tenido un desempeño adecuado, pero, sin duda, tendría que buscar reestructurar sus actividades cotidianas para atender a los alumnos que ya tenía y a los que ahora tendrá. La escuela tiene:
 - La obligación de atender a los alumnos que estén inscritos en ella.
 - La obligación de seguir los lineamientos impuestos por la SEP
 - El interés por el bienestar de los integrantes de la misma
 - La obligación moral de prestar un servicio educativo de calidad.
- La SEP: La Secretaría de Educación Pública es el organismo federal encargado de dictar las políticas principales a seguir en el ámbito educativo del país. En este caso, es quien busca que las escuelas regulares atiendan también a alumnos con alguna discapacidad. La SEP tiene:
 - La obligación de buscar una cobertura universal –incluyendo a los alumnos de todo tipo- para prestarles el servicio educativo.
 - La facultad de implementar políticas de atención que deben seguir las instituciones educativas.
 - La obligación moral de revisar las distintas propuestas educativas para aplicar las que sean mejores para el desarrollo de los sujetos.

- Los alumnos con alguna discapacidad. Son estudiantes que deben ser atendidos por las escuelas y que se busca entren en la secundaria del dilema. En este caso, estos niños tienen:
 - El derecho a recibir educación adecuada y suficiente para su desarrollo personal.
 - La necesidad de ser atendidos en sus diferencias de la mejor manera
 - La obligación y responsabilidad de aprovechar la educación que se les brinde
- Los alumnos “regulares”. Son los estudiantes con los que ha estado acostumbrada la escuela secundaria a trabajar. Estos alumnos tienen:
 - El derecho a recibir educación adecuada y suficiente para su desarrollo personal.
 - La necesidad de ser atendidos en sus diferencias de la mejor manera
 - La obligación y responsabilidad de aprovechar la educación que se les brinde
- Los padres de familia: Son los responsables e interesados en que sus hijos reciban la educación adecuada. Los padres de ambos tipos de estudiantes desean que la escuela pueda prestarles un servicio adecuado a sus hijos. Ellos tienen:
 - El interés en que sus hijos sean atendidos y reciban educación.
 - La obligación de buscarles una escuela donde puedan estudiar
 - La obligación de velar porque lo que reciban sus hijos en la escuela sea una educación de calidad.
- La sociedad en general. Ésta tiene:
 - La obligación de cuidar de todos sus integrantes.
 - El derecho de exigir una educación adecuada para quienes la componen
 - El derecho a organizarse para que existan los suficientes servicios que atiendan a todos los que la integran.

3.- Consecuencias:

Hay una serie de posibles consecuencias para Juan, la escuela secundaria y su personal, los alumnos regulares, los alumnos con cierta discapacidad, la familia y la sociedad. Éstas se relacionan con su **conciencia**, con la **carga de trabajo**, con la **situación de la escuela**, con el **tipo de educación** que ofrecería la secundaria, los **aprendizajes y vivencias de los alumnos**, la **situación de los padres de familia** y el posible **cambio de actitud de la comunidad y la sociedad**.

Si el maestro Juan *apoya la inclusión en su escuela* y se aprueba esta política, es posible que cumpla con lo que le indicaba su **conciencia** y se sienta satisfecho consigo mismo al obrar de acuerdo a lo que consideraba correcto.

Sin embargo, el aceptar el trabajo con más estudiantes de los que ya tenía, posiblemente sea para él un aumento en la **carga de trabajo**, pues le puede implicar una atención diferente al alumno con cierta discapacidad en comparación de los alumnos regulares que ha atendido siempre.

También la **situación de la escuela** se vería modificada. Esto le implicaría desde tener que modificar algunas cosas de su infraestructura -tales como los

accesos para sillas de ruedas, o señalamientos- como también la organización de sus actividades. Esto implica lo académico –en las aulas- como algunos aspectos sociales –como ceremonias y celebraciones- entre otros.

Respecto al **tipo de educación**, esta puede ser muy diferente. Si hay integración, es posible que tanto los alumnos regulares como los que tienen discapacidad aprendan de los otros, que exista un ambiente de apoyo y de aprendizajes entre ellos. Pero también es posible que no haya una coordinación por parte del profesor y que el clima del aula no sea el más favorable, donde no les preste la atención suficiente a ninguno de ellos y disminuya la calidad de su enseñanza.

Además, **los alumnos** vivirán las consecuencias de la decisión. Un ambiente de inclusión puede ser un espacio para el aprendizaje de valores tales como el respeto a las diferencias, la colaboración, la tolerancia. Pero también puede ser un medio en el que se viva la discriminación y la intolerancia.

Al ser aceptados los alumnos con discapacidad, **sus padres estarán tranquilos** porque consiguieron que sus hijos fueran atendidos. Esto también implicaba que no tuvieran que trasladarse a lugares más lejanos para buscar educación para sus hijos.

Finalmente, el tener escuelas inclusivas propicia **el cambio de actitud de la comunidad y la sociedad**, pues esto puede enseñar que las diferencias son enriquecedoras, y que el respeto puede trascender del discurso para convertirse en una vivencia cotidiana.

Y Por otra parte, si el maestro Juan *no apoya la inclusión en la escuela* y se sigue esta decisión en su institución, su **conciencia** se verá afectada al haber actuado o no en consecuencia con lo que él piensa es lo mejor para la escuela.

Respecto a su **carga de trabajo, la situación de la escuela y el tipo de educación**, posiblemente no se verían modificados ni influidos. Todo seguiría semejante a como había venido siendo con anterioridad.

En cuanto a los **aprendizajes y vivencias de los alumnos**, ellos se verían privados de una oportunidad de crecimiento y desarrollo personal. Los que tienen alguna discapacidad se les negaría este espacio de integración. Y los alumnos regulares no podrían aprender algunos valores y tener experiencias que los hicieran mejores seres humanos.

Los padres de familia tendrán que seguir buscando opciones educativas para sus hijos, quizás en otras comunidades. Y la comunidad y la sociedad seguirán teniendo percepciones erróneas sobre lo que implica la diversidad.

4.- Obligaciones de Juan

El cuidar la integridad y bienestar de sus estudiantes. Ésta es una obligación fundamental de cualquier profesor. El buscar que se encuentren bien sus alumnos y evitar que existan elementos que puedan ser nocivos para sus personas en la escuela es una tarea básica de quienes participan en el proceso educativo.

Esto se subdivide en:

- Con sus alumnos regulares, su obligación es atenderlos y propiciar sus aprendizajes de acuerdo a sus capacidades y necesidades.
- Con sus alumnos con alguna discapacidad, su obligación es buscar estrategias para favorecer también sus aprendizajes y su desarrollo

Favorecer un clima de aula adecuado y concientizar a los alumnos regulares: dentro de las obligaciones del docente es propiciar que los

aprendizajes se puedan dar en un ambiente de respeto y responsabilidad. Pero también, -en el caso de que se acepte la inclusión- es el enseñar a los alumnos regulares la importancia de saber convivir, de ser solidarios, de respetar a los otros. Y eso es, en buena medida, algo que puede propiciar el docente con su conducta y con sus mensajes.

De ser honesto y de conducirse a sí mismo con integridad. Juan tiene la obligación consigo mismo de ser veraz en su persona y de actuar de acuerdo a lo que sabe y a lo que piensa.

El buscar que su escuela sea un espacio adecuado para la tarea educativa, y si se da la inclusión, el hacer modificaciones a la infraestructura de la escuela. El hecho de estar adscrito a una escuela tendría que hacer que sus integrantes se preocuparan porque ésta tuviera un buen prestigio y que en ella se fomentara el desarrollo armónico de sus estudiantes. Pero además, el hacer las adaptaciones necesarias para que los nuevos alumnos puedan estudiar en esta institución.

Proteger su carrera y su persona: Implica que debe buscar el bienestar para su desempeño profesional y también para sí misma, tratando de estar de la mejor forma posible de acuerdo a las circunstancias

Buscar propiciar un trabajo colegiado y una buena comunicación con los demás miembros de la escuela. Esta obligación le permite que el trabajo que se realice no sea en solitario, sino que, al ser parte de un proyecto común entre varios profesores, se obtenga un mejor resultado con los estudiantes y sus aprendizajes.

Finalmente, una obligación más es el **obedecer las decisiones de los directivos de la institución.** Si se decide aceptar la inclusión por las autoridades, entonces los profesores tendrán que asumir las responsabilidades que ello implique.

5. Los valores

El dilema presenta un conflicto entre dos tipos de valores. En este apartado se busca reconocer por cuál valor el sujeto se decide.

Este segundo dilema presenta un conflicto entre la posibilidad de integración de los alumnos con alguna discapacidad (que se encuentran dentro de las normas éticas interpersonales con el principio de beneficencia) Vs. El mantenimiento de la situación actual con el trabajo únicamente con alumnos regulares (como parte de las normas de conformidad social)

6. Las normas

En el presente instructivo para calificar estos dos dilemas se recuperaron las normas planteadas por Kohlberg. Sin embargo, las normas que se aplican al presente dilema –debido a su contenido-y que se adaptan con esa finalidad son las siguientes:

- Vida: A) preservación. B) Cantidad, calidad: Se hace referencia a esta norma cuando se argumenta que lo importante es buscar un mejor nivel de vida de los estudiantes con capacidades diferentes, y una manera de hacer esto es propiciando que reciban educación.
- Afiliación: Argumenta que se les trate a los alumnos con capacidades diferentes como si fueran parte de la familia, como si hubiera lazos consanguíneos que los unan.

- Autoridad: Plantea los deberes que los docentes tienen en una institución educativa debido a que ellos tienen un papel de autoridad en la misma.
- Ley: Esta norma da consistencia al valor elegido cuando recuerda que hay leyes que protegen a los alumnos con capacidades diferentes y que promueven que éstos reciban educación adecuada, al igual que cualquier sujeto.
- Contrato: Señala que, cuando se inicia una relación laboral, ésta es regida por un contrato de trabajo, en el cual se sustentan las obligaciones que los docentes deben de tener con sus estudiantes. Pero también puede hacer referencia a las obligaciones –que no se manejen de forma explícita- y que se sabe que son parte de una práctica docente adecuada.
- Derechos civiles: Sustentan la elección del valor cuando manifiesta que todo sujeto tiene derechos humanos y civiles que buscan su desarrollo y su integración en la sociedad
- Religión: esta norma se presenta cuando la elección del valor se sustenta en los ordenamientos de alguna religión determinada.
- Conciencia (moralidad): Hace referencia las obligaciones que han sido introyectadas y aceptadas por el profesor en su persona, a lo que lo hace un ser moral y consciente de sus actos, a lo que sustenta la identidad del trabajo educativo.

7.- Los elementos:

Díaz Aguado & Medrano señalan que los elementos “son las motivaciones éticas para la justificación de las respuestas del sujeto. De esta forma los valores y las normas implican conjuntos de reglas, mientras que los elementos definen los motivos del sujeto. Los elementos nos acercan más a la estructura de razonamiento”. (1995; pag. 140)

Se recuperaron los elementos planteados por Lawrence Kohlberg para el análisis de los dilemas:

Elementos Modales:

- Obedecer
- Culpar
- Retribuir
- Tener derecho
- Tener obligación

Elementos de Valor:

E) Consecuencias egoístas

- Buena reputación (mala reputación)
- Búsqueda de recompensa (evitar el castigo)

F) Consecuencias utilitaristas

- Buenas consecuencias individuales (malas consecuencias individuales)
- Buenas consecuencias de grupo (malas consecuencias de grupo)

G) Consecuencias ideales o que ayudan a la armonía

- Proteger el carácter
- Proteger el auto-respeto
- Ayudar a la armonía o ideal social
- Ayudar a la autonomía y dignidad social.

H) Justicia

- Equilibrar perspectivas o adopción de roles
- Reciprocidad o renuncia positiva
- Mantenimiento de la equidad y justicia de procedimiento
- Mantenimiento del contrato social o el acuerdo libre.

8.- Argumentaciones y estadio de razonamiento moral.

En este último apartado se busca conocer los argumentos que los sujetos tienen para que el profesor Juan actúe de determinada manera. Para ello se presentan dos tablas. Una de ellas recupera los esquemas planteados por James Rest y recuperados por Michael John Maher en su trabajo doctoral (Maher, 2004). Posteriormente se presenta una segunda tabla que contiene los 6 estadios planteados por Lawrence Kohlberg y las posibles respuestas que darían los encuestados para ubicarlos en ellas.

Esquemas de razonamiento ético	Argumentos
Interés personal	En este esquema, los individuos están especialmente interesados en la supervivencia y en obtener una ventaja personal. Estos sujetos hacen referencia a las necesidades de los demás únicamente si esto le va a proporcionar una ventaja para sí mismo. Un profesor que opera dentro de este esquema estará más preocupado con el trabajo adicional que tendrá cuando introducen a un nuevo estudiante en su clase, especialmente si es un alumno con necesidades especiales.
Mantenimiento de las normas	Los individuos que se encuentran en este esquema están, principalmente, interesados por la cooperación entre las personas. Para ellos, la toma de decisiones se fundamenta en las prácticas establecidas por la sociedad, las reglas y los códigos. Los maestros que se ubican en este esquema, estarán más interesados en mantener el orden del salón de clases. El introducir un estudiante especial podría influir en el clima social del aula. El alumno deberá cooperar con las normas establecidas, independientemente de sus necesidades especiales. El maestro tomará decisiones basadas en las normas y reglas establecidas por la escuela y

	justificará sus acciones en base al “bien de toda la clase”
Postconvencional	Estos sujetos creen en una sociedad justa en la cual hay igualdad para todos los grupos que la integran. Son capaces de sugerir cambios al “status quo” y buscar aplicar los ideales morales de una forma totalmente recíproca. Este profesor identificará a su alumno con discapacidad como alguien con necesidades únicas y podrá hacer ajustes en el ambiente de su clase y en sus reglas. También podrá tomar en cuenta las necesidades de los otros estudiantes en relación con la nueva situación. El maestro postconvencional actúa, no en nombre de la “justicia” cuando todos los alumnos son tratados de manera igual, (como lo hace un maestro convencional), sino que trata de responder a las necesidades de cada alumno de salón buscando la equidad.

<i>Estadio</i>	<i>Argumentos</i>
1.- Estadio Heterónimo	<p>Deben de tratarlos de tal manera que no cause problemas y que tengan que ser castigados por lo que provocan. O tiene que actuar con ellos de manera que no sea sancionado por sus superiores. (<i>evitación del castigo</i>)</p> <p>Tiene que tratarlos de la forma en que está indicada por las autoridades escolares, pues ellos han de tener la razón (<i>obediencia ciega a la autoridad</i>)</p> <p>Todo depende del tipo de discapacidad que tengan los niños. Si es una discapacidad grande es diferente a si es una discapacidad menor. (<i>juzga según las dimensiones físicas</i>)</p> <p>Tiene que tratarlos de acuerdo a como se comporten. Si es bueno, deben ser premiados. Si se portan mal, deben de ser castigados (<i>asociación transgresión-castigo sin considerar más aspectos</i>)</p>
2.- Estadio hedonista- instrumental del intercambio	<p>Sin importar si son alumnos regulares o con alguna discapacidad, tiene que tratarlos de acuerdo a su conducta. Si se portan bien los trata bien, si se portan mal los trata mal y los castiga (<i>igualdad de intercambios concretos</i>)</p> <p>Tiene que considerar si la carga de trabajo aumenta o no con los nuevos alumnos. De esto depende la forma como los trate. Si no es mucho el esfuerzo, debe de tratarlos bien. En caso contrario, no. O: Si el profesor recibe alguna recompensa o premio por aceptar al nuevo alumno está bien. Pero no en el caso de que implique un mayor trabajo para él. (<i>basado en la satisfacción de intereses y necesidades</i>)</p> <p>Su escuela no debe de atender a alumnos con necesidades</p>

	<p>especiales. Es sólo para alumnos regulares. Que atiendan a los alumnos con capacidades especiales en centros específicos para ellos. Que la sociedad y la SEE “vivan y dejen vivir” (<i>orientación individualista y hedonista</i>)</p>
<p>3.- Estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales.</p>	<p>Debe de tratarlos tal como lo espera la sociedad que lo haga por ser profesor... (<i>orientación a los sentimientos y relaciones interpersonales: búsqueda de aprobación</i>)</p> <p>Debe de tratarlos tal como le gustaría que lo trataran a él o a sus hijos, no debe de hacer a los demás lo que no le gustaría que le hicieran a sí mismo. (<i>regla de oro</i>).</p> <p>La escuela forma parte de una sociedad y de una comunidad donde los sujetos deben de cuidarse a sí mismos. El maestro debe de tratarlos de tal manera que se mantengan las reglas y las normas que hacen que funcionen los grupos sociales (<i>respeto a las normas y cuidado de los miembros de la sociedad</i>)</p> <p>Es importante cuidar las buenas relaciones entre los sujetos de un grupo –en este caso los integrantes de la clase-. Hay que tratarlos de manera que se preserven estas relaciones entre todos ellos (<i>mantenimiento de las relaciones sociales</i>)</p>
<p>4.- Estadio del sistema social y la conciencia.</p>	<p>Es importante que el Juan reconozca la responsabilidad que tiene como maestro en el bienestar de la escuela. Tiene que ver a todos los alumnos como una totalidad, en la búsqueda del bienestar de todos y la armonía del grupo. (<i>sujetos obligados a actuar por el bienestar y la armonía del grupo social</i>)</p> <p>Si algo le pasa a cualquiera de los estudiantes, el daño no es para sólo unos cuantos, sino que el daño se hace a toda la escuela, a toda la comunidad. Por lo tanto, se debe de tratar de tal manera que ningún miembro se vea afectado y estén todos bien (<i>la comunidad es un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros</i>)</p> <p>El maestro tiene una función específica en la escuela y en la sociedad. Y ésta es la de enseñar y promover el desarrollo de sus alumnos. Esto es independiente del tipo de alumnos con los que trabaje. Por lo tanto, su trato hacia ellos debe ser de esta forma. (<i>recupera las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo</i>)</p> <p>El maestro Juan debe de actuar con los alumnos de acuerdo con su conciencia. Debe ser coherente e imparcial. Debe de tratarlos de tal manera que conserve su auto-respeto y tiene que cumplir con las obligaciones que él mismo se ha impuesto.</p>

	<p><i>(preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo)</i></p> <p>Todos tienen deberes y derechos en un grupo social. Los alumnos deben de cumplir con las normas que se les marcan para también ser acreedores a los derechos que tienen. Igualmente, el maestro tiene derechos y deberes y como tal tiene que actuar en el salón de clase <i>(consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos)</i></p>
<p>5.- Estadio del contrato social y los derechos del individuo.</p>	<p>Los alumnos tienen el derecho inalienable a recibir educación y que ésta sea de calidad y desarrolle su persona de forma integral. Aunque el maestro tenga el derecho de expresar su opinión al respecto, tiene que actuar de tal manera que propicie la equidad en el salón de clase y el desarrollo de todos sus estudiantes, sean regulares o con alguna capacidad especial. Por lo tanto, el maestro tiene que hacer todo lo posible y promover los cambios que se considere para que sea una realidad el desarrollo pleno de todos sus alumnos <i>(reconocimiento a los derechos humanos universales)</i></p>

A continuación se presenta el formato para evaluar este segundo dilema.

EL CASO DEL MAESTRO JUAN (Lista de evaluación)

Aspectos y puntos de conflicto (5 puntos; 4-3=5; 2=4; 1=3)

Sujetos

Interés de la escuela en prestar un buen servicio Vs
interés de la SEP en atender a alumnos con
discapacidad

Interés del maestro de impartir una buena educación
Vs derecho de los alumnos discapacitados a tener
una educación adecuada

Interés de la escuela en atender alumnos regulares
Vs. Interés de la SEP en atender a alumnos con
discapacidad

Aceptación Vs rechazo hacia los alumnos con
discapacidad

Subtotal:

Sujetos implicados (4 puntos; 7-6= 4; 5-4= 3; 3-2=2; 1=1)

Juan

La escuela/ los profesores/directivos

La SEP

Los alumnos con una discapacidad

Los alumnos regulares

Los padres de familia

La sociedad en general

Subtotal:

Consecuencias (5 puntos; 5=6-5; 4=4; 3=3; 2=2; 1=1)

Conciencia de Juan / Necesidad de capacitarse

Carga de trabajo / Situación de los profesores

Organización de la escuela

Tipo de educación

Tipos de aprendizajes y vivencias de los alumnos

Cambio de actitud en la comunidad y sociedad

Subtotal:

Obligaciones de Juan (5 puntos. 7-6= 5; 5-4=4; 3-2=3; 1=2)

Cuidar la integridad y bienestar de los
alumnos/Atenderlos

Ser honesto y conducirse con integridad

Proteger su carrera y su persona

Hacer modificaciones a la infraestructura de la
escuela

Capacitarse para brindar una buena educación

Favorecer un clima del aula adecuado/Concientizar
alumnos regulares

Obedecer las decisiones de su autoridad/ directivos

Subtotal:

Valores (1=1; 2=2)

1. Integración
2. Mantenimiento de la situación actual

Subtotal:

Normas (1... 12)

1. Vida (a) preservación; b) cantidad/calidad)
2. Propiedad / capacidad
3. Verdad
4. Afiliación
5. Amor erótico y sexo
6. Autoridad
7. Ley
8. Contrato
9. Derechos civiles
10. Religión
11. Conciencia (moralidad)
12. Castigo

Subtotal:

Elementos (1... 17)

Elementos modales

1. Obedecer
2. Culpar
3. Retribuir
4. Tener derecho
5. Tener obligación

Consecuencias egoístas

6. Buena reputación (mala reputación)
7. Búsqueda de recompensa (evitar el castigo)

Consecuencias utilitaristas

8. Buenas consecuencias individuales (malas ...)
9. Buenas consecuencias de grupo (malas ...)

Consecuencias ideales o que ayudan a la armonía

10. Proteger el carácter
11. Proteger el auto-respeto
12. Ayudar a la armonía o ideal social
13. Ayudar a la autonomía y dignidad humana

Justicia

14. Equilibrar perspectivas o adopción de roles
15. Reciprocidad o renuncia positiva
16. Mantenimiento de la equidad y justicia de procedimiento
17. Mantenimiento del contrato social o el acuerdo libre

Subtotal:

Razonamiento moral (6 puntos. 1=1; 2=3; 3=6)

Posconvencional
Mantenimiento de las normas
Interés personal

Subtotal:

Razones (6 puntos. Estadio 5=6; estadios 3-4= 4; estadios 1-2= 2;)

Estadio 5
Estadios 3-4

Estadios 1-2

Subtotal:

Total:

Anexo II: ESCALA TIPO LIKERT SOBRE LOS RASGOS ÉTICOS Y PROFESIONALES PARA LOS DOCENTES

Datos

Edad:

- De 18 a 25 años _____
- De 26 a 33 años _____
- De 34 a 41 años _____
- De 42 a 49 años _____
- De 50 a 57 años _____
- 58 ó más años _____

Sexo:

Masculino _____

Femenino _____

Otro _____

Estudios que cursa en la ENSM

- Licenciatura modalidad escolarizada _____
- Licenciatura modalidad mixta _____
- Maestría _____

Semestre : _____

Especialidad . _____

Años de servicio docente:

- Ninguno _____
- De 1 a 5 _____
- De 6 a 10 _____
- De 11 a 15 _____
- De 16 a 20 _____
- De 21 a 25 _____
- De 26 a 30 _____
- De 31 a 35 _____
- Más de 36 años _____

Mediante la presente escala se pretende valorar las opiniones de los integrantes de la comunidad educativa de la ENSM respecto a los rasgos que son deseables en los docentes. Por ello se solicita su colaboración, respondiendo a este instrumento. Para contestarlo se atenderá a la siguiente escala de valor:

- Completamente en desacuerdo (CD).....1**
En desacuerdo (D)2
De acuerdo3
Completamente de acuerdo4

De antemano le agradecemos la información proporcionada

No.	Ítem	CD	D	A	CA
		1	2	3	4
1	Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en sí mismo				
2	El memorizar contenidos sigue siendo una opción para trabajar con los alumnos				
3	No importan las circunstancias personales. Un estudiante ha de cumplir con su deber				
4	Los maestros tienen que dedicarse a enseñar, omitiendo el trato afectivo con sus alumnos				
5	Es más fácil enseñar si se está identificado con la docencia				
6	El tener sentido del humor ayuda al profesor a hacer más agradable su trabajo				
7	La comunicación no verbal de los alumnos expresa más de lo que dicen verbalmente				
8	En la labor docente se establecen lazos afectivos con los estudiantes				
9	La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos				
10	El trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución				
11	El compromiso ético del maestro se manifiesta en su comportamiento diario en la escuela				
12	En la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente				
13	El hacer una excepción con un alumno hace que no se cumplan las indicaciones y se pierda el respeto al profesor				
No.	Ítem	CD	D	A	CA

		1	2	3	4
14	La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente				
15	Es difícil formar en valores ya que se vive en una sociedad violenta y sin ética				
16	Un buen planteamiento, aplicación y evaluación de estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos				
17	La gran mayoría de los padres de familia ven a la escuela como un lugar donde les cuiden a sus hijos				
18	La perseverancia es un valor importante que se puede desarrollar a diario en la escuela				
19	Actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro				
20	Es necesario investigar sobre la propia práctica docente para mejorar profesionalmente				
21	Es posible encontrar significado en la vida, aún en las situaciones más difíciles				
22	Una persona elige ser maestro para servir a los demás				
23	Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos				
24	Es función del maestro conocer qué competencias han de adquirir los alumnos y determinar estrategias para que las alcancen				
25	Un profesor es justo cuando esto se refleja en la forma de evaluar a sus alumnos				
26	El ejercicio del liderazgo participativo favorece el buen clima del centro educativo				
27	Si se desarrolla la conciencia en los alumnos, entonces se les puede enseñar a ser libres				
28	La creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje				
29	El conocimiento de la materia ese elemento más favorable que ha de tener cualquier profesor				
30	Saberse poner en el lugar de los alumnos permite comprender su situación y así, poder ayudarlos				
31	Los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana				
32	Un buen docente es aquél que termina el programa y revisa todos los contenidos				
33	Entre las labores docentes se encuentra el saber hacer gestión, tanto académica como administrativa				
34	Es necesario ponerles más atención a los alumnos varones porque son más inquietos				
35	El ser comprensivo con los alumnos permite que ellos tengan un mayor desarrollo como personas				
36	Un valor fundamental en la educación es enseñar la				

	verdad				
No.	Ítem	CD	D	A	CA
		1	2	3	4
37	Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes				
38	Las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa				
39	El compromiso ético del maestro se refleja en el cuidado, acercamiento y acompañamiento del alumno				
40	Se necesita que el profesor esté motivado para que sepa cumplir con sus obligaciones				
41	El maestro sigue siendo la autoridad y quien toma las decisiones en el salón de clases				
42	Conocer la realidad donde se ubica la escuela y la situación de los alumnos es una tarea del maestro				
43	La comunicación continua con los padres de familia propicia mejores resultados educativo				
44	Es innecesaria la propuesta de formación de competencias para la educación				
45	Se puede elegir ser maestro por muchas razones, no solamente por querer prestar un servicio a los demás				
46	El principal valor de la docencia es la responsabilidad				
47	El profesor es modelo de conducta ética para sus estudiantes				
48	El uso de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos				
49	Una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente				
50	Hay que establecer una conducción dinámica del grupo para propiciar aprendizajes significativos				
51	Favorecer la colaboración entre los alumnos es función de los profesores				
52	El maestro ha de ser un profesional con amplia cultura				
53	La labor del docente se limita a realizar el trabajo de su aula				
54	La tarea que realiza un profesor se desarrolla, principalmente, en solitario				
55	Es satisfactorio para el docente la adquisición de nuevos conocimientos profesionales				
56	El profesor no está para ser amigo de sus alumnos, sin para que aprendan los contenidos del programa				
57	Las alumnas mujeres son más dedicadas y estudiosas que los alumnos varones				
58	La cultura profesional de muchas escuelas dificulta la				

	solidaridad entre sus profesores				
59	Conocer la realidad implica integrar conocimientos de distintas disciplinas				
60	Un buen maestro favorece el modo de pensar y de vivir de sus alumnos				

-

Anexo III: ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LA ESCALA TIPO LIKERT

Fiabilidad de la prueba piloto. 75 aplicaciones. 75 ítems

Alfa de Cronbach	N de elementos
,891	75

Alfa de Cronbach. Ítem a ítem, respect a la totalidad de la escala.

	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
flexibilidad (CCT) favorable	,891
seguridad (CAE). favorable	,889
reflexión (CCT). desfavorable	,891
comprensión.(CAE). desfavorable	,890
afectoeeducandos(CAE). desfavorable	,894
identidadprofesional (CAE).favorable	,888
sentidohumor (CS).favorable	,888
ambienteconfianza(CS). favorable	,889
comunicación (CS). favorable	,892
vocaciónservicio (CE). favorable	,890
afectoeeducandos (CAE).favorable	,891
estrategiasdidácticas (CCT) desfavorable	,891
trabajo colaborativo (CS). favorable	,889
reflexión (CCT) favorable	,889
lenguajeadolescentes (CS). favorable	,889
comportamientodiario (CE) favorable	,889
juiciomoral (CE). favorable	,889
docencia-maternidad. (CS). favorable	,889
comprensión (CAE). desfavorable	,890
sensibilidadhumana (CAE). favorable	,889

enseñanza ética escuela (CE). desfavorable	,892
estrategias didácticas (CCT) favorable	,890
padres familia (CS). desfavorable	,891
perseverancia (CE). favorable	,889
actualización/innovación (CCT). favorable	,889
investigación (CCT) . favorable	,890
motivación moral (CE). favorable	,889
vocación servicio (CE). favorable	,888
congruencia (CAE). favorable	,887
competencias (CCT) favorable	,888
justicia (CE). favorable	,887
liderazgo (CS). favorable	,889
libertad (CE). favorable	,887
creatividad/investigación (CCT) desfavorable	,891
creatividad (CCT). favorable	,888
enseñanza ética escuela. (CE). favorable	,890
conocimiento (CCT). favorable	,888
empatía (CAE) favorable	,887
reflexión (CCT) favorable	,888
equidad (CE). favorable	,890
aprendizaje para vida (CS). desfavorable	,890
gestión (CS). favorable	,889
equidad/género (CE) desfavorable	,891
comprensión (CAE). favorable	,888
verdad (CE). favorable	,888
democracia (CE). favorable	,889
estrategias didácticas (CCT). favorable	,889
comportamiento diario (CE). favorable	,887
motivado (CAE). favorable	,887
compromiso social (CE) favorable	,891
presentación (CS) favorable	,891

democracia (CE). desfavorable	,889
conocimientoeducandos (CCT) desfavorable	,889
conocimientorealidad (CS). favorable	,887
usotecnologías (CCT). desfavorable	,889
tolerancia (CE). favorable	,889
padresfamilia (CS). favorable	,889
competencias (CCT). desfavorable	,893
vocaciónservicio (CE). desfavorable	,893
responsabilidad (CE) favorable	,887
ética (CE). favorable	,887
usotecnologías (CCT). favorable	,889
formaciónética (CE). favorable	,888
conduccióndinámica (CS). favorable	,887
solidaridad (CE). favorable	,888
ampliicultura (CS). favorable	,889
liderazgo/gestión (CS) desfavorable	,891
trabajocolaborativo (CS) desfavorable	,891
actualización (CCT) favorable	,888
ambienteconfianza (CS) desfavorable	,892
equidad/género (CE). desfavorable	,893
solidaridad (CE). desfavorable	,889
conocimientosmultidisciplin arios (CCT) favorable	,889
respeto (CE). favorable	,887
metacognición (CCT). favorable	,890

Comunalidades

	Extracción
flexibilidad (CCT) favorable	,293
seguridad (CAE). favorable	,384
reflexión (CCT). desfavorable	,384
comprensión.(CAE). desfavorable	,462
afectoeducandos(CAE). desfavorable	,441
identidadprofesional (CAE).favorable	,352
sentidohumor (CS).favorable	,479
ambienteconfianza(CS). favorable	,411
comunicación (CS). favorable	,322
vocaciónservicio (CE). favorable	,395
afectoeducandos (CAE).favorable	,472
Estrategias didácticas (CCT) desfavorable	,422
trabajo colaborativo (CS). favorable	,437
reflexión (CCT) favorable	,290
lenguajeadolescentes (CS). favorable	,316
comportamientodiario (CE) favorable	,625
juiciomorale (CE). favorable	,419
docencia-maternidad. (CS). favorable	,482
comprensión (CAE). desfavorable	,207
sensibilidadhumana (CAE). favorable	,430
enseñanzaéticaescuela (CE). desfavorable	,264
estrategiasdidácticas (CCT) favorable	,576
padresfamilia (CS). desfavorable	,336
perseverancia (CE). favorable	,450
actualización/innovación (CCT). favorable	,428
investigación (CCT) . favorable	,560

motivación moral (CE). favorable	,483
vocación servicio (CE). favorable	,493
congruencia (CAE). favorable	,593
competencias (CCT) favorable	,469
justicia (CE). favorable	,501
liderazgo (CS). favorable	,277
libertad (CE). favorable	,409
creatividad/investigación (CCT) desfavorable	,312
creatividad (CCT). favorable	,517
enseñanza ética escuela. (CE). favorable	,215
conocimiento (CCT). favorable	,492
empatía (CAE) favorable	,555
reflexión (CCT) favorable	,391
equidad (CE). favorable	,351
aprendizaje paravida (CS). desfavorable	,406
gestión (CS). favorable	,369
equidad/género (CE) desfavorable	,589
comprensión (CAE). favorable	,622
verdad (CE). favorable	,491
democracia (CE). favorable	,335
estrategias didácticas (CCT). favorable	,541
comportamiento diario (CE). favorable	,523
motivado (CAE). favorable	,531
compromiso social (CE) favorable	,273
presentación (CS) favorable	,394
democracia (CE). desfavorable	,408
conocimiento educandos (CCT) desfavorable	,287
conocimiento realidad (CS). favorable	,517
uso tecnologías (CCT). desfavorable	,372
tolerancia (CE). favorable	,326
padres familia (CS). favorable	,448
competencias (CCT). desfavorable	,387

vocaciónservicio (CE). desfavorable	,382
responsabilidad (CE) favorable	,650
ética (CE). favorable	,499
usotecnologías (CCT). favorable	,456
formaciónética (CE). favorable	,451
conduccióndinámica (CS). favorable	,578
solidaridad (CE). favorable	,428
ampliacultura (CS). favorable	,430
liderazgo/gestión (CS) desfavorable	,581
trabajocolaborativo (CS) desfavorable	,562
actualización (CCT) favorable	,344
ambienteconfianza (CS) desfavorable	,642
equidad/género (CE). desfavorable	,461
solidaridad (CE). desfavorable	,377
conocimientosmultidisciplinar ios (CCT) favorable	,341
respeto (CE). favorable	,452
metacognición (CCT). favorable	,134

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12,223	16,297	16,297
2	6,003	8,004	24,301
3	3,135	4,181	28,482
4	3,007	4,010	32,491
5	2,780	3,707	36,198
6	2,611	3,481	39,679
7	2,523	3,364	43,043

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes(a)

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7

flexibilidad (CCT) favorable	,221	-,159	,085	,268	,215	,082	-,294
seguridad (CAE). favorable	,247	,413	,115	,105	-,154	-,291	-,140
reflexión (CCT). desfavorable	,004	,541	-,106	,193	,067	-,123	,153
comprensión.(CAE). desfavorable	,059	,503	,102	-,031	,388	,202	-,056
afectoeducandos(CAE). desfavorable	-,311	,449	,160	-,132	,222	-,196	,109
identidadprofesional (CAE).favorable	,420	,227	-,109	-,106	-,159	-,262	-,079
sentidohumor (CS).favorable	,359	,420	,024	-,037	,046	-,035	-,411
ambienteconfianza(CS). favorable	,359	,171	-,276	-,023	,056	-,173	-,378
comunicación (CS). favorable	,119	-,043	-,067	,464	-,226	,175	,068
vocaciónservicio (CE). favorable	,320	,095	-,061	-,460	-,191	,036	-,175
afectoeducandos (CAE).favorable	,224	-,147	,291	-,188	-,276	,449	,054
estrategiasdidácticas (CCT) desfavorable	,076	,188	,183	,536	-,115	,218	,013
trabajo colaborativo (CS). favorable	,621	-,150	-,097	-,067	-,009	-,085	,089
reflexión (CCT) favorable	,229	,232	,155	,137	-,236	-,115	,268
lenguajeadolescentes (CS). favorable	,230	,385	,085	,168	-,265	,094	-,028
comportamientodiario (CE) favorable	,566	-,296	,097	,079	-,368	-,248	-,069
juiciomoral (CE). favorable	,516	-,287	,177	,072	-,164	,005	,081
docencia-maternidad. (CS). favorable	,316	,214	,397	-,194	,004	,326	-,188
comprensión (CAE). desfavorable	,081	,412	,095	-,090	,113	-,020	,009
sensibilidadhumana (CAE). favorable	,381	,059	-,081	-,085	-,063	,456	-,236
enseñanzaéticaescuela (CE). desfavorable	,024	,213	,452	-,046	-,008	-,090	-,057
estrategiasdidácticas (CCT) favorable	,447	-,286	-,088	-,015	,495	-,070	,192
padresfamilia (CS). desfavorable	,214	,045	,438	,108	,030	-,127	-,261
perseverancia (CE). favorable	,455	,003	-,187	,421	,157	,069	,032
actualización/innovación (CCT). favorable	,461	-,081	,252	,243	,258	,078	,116
investigación (CCT) . favorable	,416	-,374	-,083	,221	,372	,229	-,031
motivaciónmoral (CE). favorable	,519	-,317	-,280	-,055	-,007	-,083	,158
vocaciónservicio (CE). favorable	,430	,181	-,318	,112	-,245	,246	-,204

congruencia (CAE). favorable	,656	-,009	-,107	,104	-,368	-,055	-,043
competencias (CCT) favorable	,531	-,142	-,147	,040	,015	,147	,349
justicia (CE). favorable	,542	,013	-,007	,406	,031	,155	-,135
liderazgo (CS). favorable	,417	-,082	-,012	,285	,110	-,026	,040
libertad (CE). favorable	,560	,091	,014	,071	-,264	,025	-,106
creatividad/investigación (CCT) desfavorable	,014	,296	,378	-,096	-,092	,083	,238
creatividad (CCT). favorable	,608	,034	-,160	-,017	,235	,055	,251
enseñanzaéticaescuela. (CE). favorable	,285	,064	,135	,158	,085	-,081	-,270
conocimiento (CCT). favorable	,425	,273	-,152	-,229	,183	-,280	,225
empatía (CAE) favorable	,643	-,002	-,095	-,053	,029	,315	-,169
reflexión (CCT) favorable	,506	,077	-,251	,151	,204	-,018	-,039
equidad (CE). favorable	,346	-,071	-,129	-,374	-,208	,129	-,101
aprendizajeparavida (CS). desfavorable	,146	,522	-,298	-,010	,093	-,045	-,114
gestión (CS). favorable	,457	,054	-,250	-,061	-,238	,119	,141
equidad/género (CE) desfavorable	-,122	,641	,033	,056	-,090	,327	,210
comprensión (CAE). favorable	,398	,271	,564	-,206	-,112	,077	,105
verdad (CE). favorable	,484	,175	,075	-,227	,409	,014	-,036
democracia (CE). favorable	,491	-,037	,189	-,125	-,059	-,066	-,183
estrategiasdidácticas (CCT). favorable	,491	-,121	,263	-,088	,327	,313	,053
comportamientodiario (CE). favorable	,600	,205	-,108	-,236	,156	,066	-,159
motivado (CAE). favorable	,472	,330	-,008	-,400	-,039	-,196	,019
compromisosocial (CE) favorable	,196	,143	-,278	-,243	-,119	-,251	-,027
presentación (CS) favorable	,053	,160	-,011	,086	-,038	-,551	,230
democracia (CE). desfavorable	,142	,456	,025	,309	,137	-,183	-,178
conocimientoeducandos (CCT) desfavorable	,359	,240	-,155	,009	-,001	,052	-,270
conocimientorealidad (CS). favorable	,622	,010	-,248	-,044	-,167	,042	,190
usotecnologías (CCT). desfavorable	,336	,253	,281	-,216	-,103	-,239	-,042
tolerancia (CE). favorable	,264	,231	-,123	,150	-,382	,132	,044
padresfamilia (CS). favorable	,522	-,358	,132	-,117	-,123	,019	,028
competencias (CCT). desfavorable	-,161	,271	,254	-,097	-,045	,225	,401
vocaciónservicio (CE). desfavorable	,129	-,366	,005	,067	-,081	,002	,470
responsabilidad (CE) favorable	,513	,211	,283	,336	,107	-,342	,144

ética (CE). favorable	,561	,087	-,342	-,142	-,090	-,081	,158
usotecnologías (CCT). favorable	,380	-,051	-,067	-,218	,495	,106	-,041
formación ética (CE). favorable	,558	-,036	,211	,032	,082	-,261	-,134
conducción dinámica (CS). favorable	,588	,064	,076	-,230	,227	,138	,315
solidaridad (CE). favorable	,436	,210	,055	,016	,054	-,071	,427
ampliación cultura (CS). favorable	,560	-,172	-,040	,284	,024	,004	-,059
liderazgo/gestión (CS) desfavorable	-,137	,684	-,045	,191	,121	,161	,123
trabajo colaborativo (CS) desfavorable	-,127	,663	-,087	,085	-,107	,252	,130
actualización (CCT) favorable	,475	,001	-,039	,086	-,170	,017	,285
ambiente confianza (CS) desfavorable	-,202	,635	-,335	,265	,093	-,041	,068
equidad/género (CE). desfavorable	-,196	,526	-,194	-,271	-,014	,173	,075
solidaridad (CE). desfavorable	,370	,034	,402	,186	-,068	-,189	-,044
conocimientos multidisciplinares (CCT) favorable	,488	-,231	,135	-,046	,098	-,127	,059
respeto (CE). favorable	,631	,035	,171	-,078	-,111	,060	-,026
metacognición (CCT). favorable	,313	,012	-,132	-,082	-,031	-,102	,018

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 7 componentes extraídos