

EL QUEHACER ÉTICO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE SUS ACTITUDES Y SU RAZONAMIENTO. ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO MEXICANO

The ethical task of secondary teachers: An analysis through their attitudes and reasoning. Case study in the Mexican context

Marcela HERNÁNDEZ GONZÁLEZ*, Virginia GONZÁLEZ ORNELAS* y Miguel PÉREZ FERRA**

* *Escuela Normal Superior de Michoacán, México. Correo-e: ensmmich@gmail.com*

** *Departamento de Pedagogía. Facultad de HH. y CC. de la Educación. Universidad de Jaén, España. Correo-e: mperez@ujaen.es*

Recibido: 04-02-2015; Aceptado: 25-10-2015; Publicado: 30-05-2016

BIBLID [2386-3919 (2016) 34, 1; 17-34]

Ref. Bibl. MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, VIRGINIA GONZÁLEZ ORNELAS y MIGUEL PÉREZ FERRA. El quehacer ético del profesorado de secundaria: un análisis a través de sus actitudes y su razonamiento. Estudio de caso en el contexto mexicano. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1-2016, 17-34.

RESUMEN: Este estudio se centró en el análisis de la ética profesional del profesorado. Se considera importante ésta debido a que la docencia es en sí una actividad ética, pues incide en toda la persona del educando al favorecer que éste sea, paulatinamente, un sujeto más pleno.

Para tener un acercamiento a la ética profesional se estudiaron dos elementos relacionados: las actitudes y el razonamiento moral. Se realizó un estudio de caso, ubicado en México, en la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), institución de formación inicial, pero que también acoge a maestros en servicio para estudios

posteriores y posgrados. Se integraron métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en la misma investigación, enfoque conocido como método híbrido o mixto. Los instrumentos construidos fueron una escala tipo Likert, dilemas morales hipotéticos y reales. Y la implementación del grupo de discusión con expertos.

El trabajo indagó sobre las principales problemáticas éticas de los profesores de secundaria, los procesos de argumentación que realizan para tomar decisiones éticas y los valores presentes.

Entre los resultados se encontró que los aspectos éticos tienen un lugar importante en la concepción educativa docente. También que existe una alta carga afectiva en las actitudes morales, las cuales se van transformando a lo largo de la experiencia y la etapa del ciclo profesional que se encuentre atravesando el profesor.

Por otra parte, se reconoció la presencia de los principios de justicia y beneficencia en los conflictos éticos, así como la importancia de la habilidad de la sensibilidad moral como elemento que favorece las adecuadas prácticas educativas y el desarrollo ético de los educandos y educadores.

El estudio aporta algunas reflexiones que pueden ser recuperadas en la formación del profesorado para fomentar una ética profesional en los educadores de secundaria que responda a las necesidades y exigencias del contexto actual.

Palabras clave: ética profesional; formación docente; razonamiento moral; actitudes; valores.

SUMMARY: This study focused on the analysis of professional ethics of teachers. It is considered important because this teaching is itself an ethical activity because it touches on the whole person of the learner to encourage it to be gradually a better subject.

Moral reasoning and moral attitudes: to have a professional approach to this ethic two related elements were studied. A case study located in Mexico, in the Superior Normal School of Michoacán (ENSM), initial training institution was performed, but also welcomes teachers in service for further studies and graduate. Methods of quantitative and qualitative research in the same investigation were integrated approach known as hybrid or mixed method. The instruments were built Likert scale, hypothetical and real moral dilemmas. And the implementation of group discussion with experts.

The work investigated on major ethical problems of secondary teachers, argumentation processes performed to make ethical decisions and principal values present.

The results found that ethical aspects have an important place in their educational conception. Also there is a high emotional charge in moral attitudes, which are transformed along the experience and professional cycling stage that is going through.

Moreover, the presence of the principles of justice and charity in ethical conflicts was recognized, and the importance of the ability of moral sensibility as an element that favors the appropriate educational practices and ethical development of students and educators.

The study provides knowledge of reflection to be implemented in teacher training, seeking to promote professional ethics in secondary teachers respond to the needs and demands of the current context.

Key words: professional ethics; teacher training; moral judgment; attitudes; values.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando el ser humano descubrió en su esencia la posibilidad de ser libre, también reconoció la importancia de ser ético. Así, la ética ha estado presente en la historia de la humanidad, pero en los años recientes se ha acentuado el consenso sobre la necesidad de formar sujetos que actúen éticamente en su vida cotidiana. Hecho que está determinado porque los ciudadanos se adscriben más a una moral heterónoma que autónoma, con los riesgos que ello comporta y, consiguientemente, a eludir la centralidad ética en su obrar.

Arredondo Rucinski y Bauch (2006) plantean el requerimiento de la ética en el siglo XXI, caracterizado por la tecnificación, el incremento exponencial de los conocimientos, el cambio acelerado, la diversidad creciente y el aumento de las incertidumbres. Por su parte, Langlois y Lapointe (2010) reconocen en este momento histórico el desarrollo biotecnológico; la corrupción en las administraciones públicas; las relaciones humanas regidas por una lógica del interés, que obvia los principios; el individualismo; la economía de mercado, y una racionalidad técnica. Considerando este escenario, Clark (2012) señala la necesidad de que exista un nuevo escenario de reglas, leyes, políticas y procedimientos que emerjan, para gobernar y proteger los derechos de los individuos dentro de este nuevo medio tecnológico.

En este contexto –y en otros más– la formación de un profesorado ético se convierte en una tarea ineludible. Diversos países realizan esfuerzos en este sentido, en China, el Ministerio de Educación expidió en 2011 los Estándares Curriculares Nacionales para la Formación Docente, en los que se plantea que quienes aspiren a ser profesores de secundaria deberán tomar cursos tales como «ética profesional y el desarrollo» y «asesoramiento para estudiantes de secundaria y educación moral», entre otros. También se propone que el Examen de Certificación Nacional de Maestros los evalúe en aspectos como la ética profesional, las habilidades y los conocimientos básicos y profesionales (Han, 2012).

Otro ejemplo es la declaración de ética profesional de la *American Association of University Professors* (Tabsh, El Kadi y Abdelfatah, 2012). En ella se imponen al profesorado obligaciones y responsabilidades hacia los estudiantes, los colegas, la institución educativa, la profesión y hacia la sociedad en general. Muestra de ello es la exigencia de mantener un elevado nivel de competencia en el campo de especialización personal, evitar realizar cualquier acción que comprometa la justicia y equidad en las evaluaciones de los estudiantes y el reconocer la contribución de otros colegas en las labores educativas e investigativas.

Por su parte, el Espacio Europeo de Educación Superior promueve la formación de profesionales como agentes de cambio social, que sean capaces de mejorar su práctica ética a lo largo de su vida profesional; que sean solidarios y desarrollen la competencia para la ciudadanía (Morales Rodríguez, 2013).

En México, este empeño se hace patente en una competencia del perfil de egreso para la formación del profesorado de secundaria en el plan de estudios de 1999, 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: 12).

La presente investigación busca profundizar en el conocimiento de la ética profesional del profesorado de secundaria. Para ello, partió de la premisa de que es necesario conocer otros aspectos relacionados como son las actitudes y el razonamiento moral. Con este propósito se analizan estos dos elementos, además de otros componentes de la misma ética de los profesores.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Hay un número considerable de teóricos de la educación que señalan la estrecha vinculación que existe entre la ética y la docencia. Cuellar y Giles (2012) plantean que la educación es, en esencia, un esfuerzo moral debido a que se ocupa del desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones. Bezzina (2013) lo manifiesta como el compromiso del educador de lograr una gradual transformación del educando en un ser humano más completo, íntegro y pleno, en el que la formación competa a su integridad en integralidad, en el sentido de definir su identidad profesional. Por su parte, Mintrop (2012) refiere la existencia de docentes que reconocen su labor como moral y profesional al dedicar tiempo para reflexionar sobre el bienestar de sus estudiantes y acerca de la pedagogía que sea la más adecuada para su actuación.

Para Bolívar (2005) 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», considerada como la aplicación de la ética general en cada esfera de actuación profesional. Pero, de forma paralela, reconoce que cada actividad (en este caso la docencia) es distinta y específica, por lo que se deben incluir los bienes propios, las metas, los valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional. Así, para este autor, la ética profesional tiene un sentido más amplio que la deontología, ya que no se limita a los deberes y obligaciones que se integran en un conjunto de normas o códigos de cada profesión, sino que llega a las virtudes y roles profesionales; atendiendo a ello, Bolívar (2005) define

la competencia ética como: «la integración de conocimientos, modos de actuar y actitudes relacionadas con una ética necesaria en el desempeño de los distintos profesionales, especialmente incluidos los docentes» (p. 99).

Hortal (2002) es más explícito, planteando la necesidad de considerar cuatro principios para ser integrados en todas y cada una de las profesiones. Éstos son:

- Principio de beneficencia: es hacer bien el propio oficio con el objeto de proporcionar los bienes y servicios que cada profesión se esfuerza por realizar.
- Principio de autonomía: señala la necesidad de respetar la opinión, convicciones y derechos del usuario o cliente, el que merece ser informado de cualquier actuación profesional que le afecte y así contar con su consentimiento.
- Principio de justicia: significa cumplir con las obligaciones implícitas o explícitas dentro del marco institucional. Y tomar en consideración el contexto social y las obligaciones cuando se establecen prioridades y asignan recursos.
- Principio de no maleficencia: se encuentra implícito en los tres anteriores y plantea el no hacer daño: 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).

Un referente más es el planteado por Narváez y Lapsley (2005), que –sin ser específico de la ética profesional docente– caracteriza al «experto moral» a través de cuatro procesos que pueden vincularse también con la actividad del profesorado en su práctica cotidiana, a saber:

- Sensibilidad moral: busca interpretar como moral una situación y se centra en acciones que son valorativas y en cómo cada acción afecta a uno mismo y a los otros.
- Juicio moral: ésta implica revisar y analizar las acciones que son moralmente correctas o incorrectas para elegir el curso de acción correcto.
- Motivación moral: es la priorización de los valores morales en relación con los otros motivos personales. Este componente responde a la cuestión de por qué ser moral.
- Acción moral: se refiere a la capacidad de sobreponerse a distintas situaciones para persistir en la elección de decisiones moralmente justificables (Narváez y Lapsley, 2005).

Como es posible observar, estos cuatro procesos están implícitos en el quehacer diario del profesor, y que en muchas ocasiones realizan sin percatarse de ello. Así, por ejemplo, las habilidades del primer proceso –correspondiente a la

sensibilidad moral– le permiten relacionarse con sus estudiantes, saber de qué forma tratar a cada uno, poder entender la situación particular que viven y considerar estos elementos en sus planeaciones docentes.

Las habilidades que conforman el segundo proceso –el juicio moral– le facilitan el tomar decisiones adecuadas a lo largo de sus sesiones de clase así como en toda su vida profesional. El tercer proceso –la motivación moral– le permite encontrar significados morales en distintos momentos de su vida profesional, desarrollar una identidad e integridad ética y cultivar su conciencia.

Las habilidades que integran el cuarto proceso –la acción moral– se hacen presentes en la perseverancia que el maestro tenga para continuar con las decisiones tomadas. También en el ser congruente y en el realizar trabajo colaborativo con sus colegas.

Finalmente, un aspecto más a reconocer sobre la ética profesional docente es la vinculación que existe entre ésta y la ética personal. Tirri, Toom y Husu lo afirman cuando mencionan que «de acuerdo a estudios empíricos, los profesores no pueden separar su propio carácter moral de su ser profesional» (2013: 226). También Kung y Li Huang (2013) apoyan esta idea al argumentar la importancia de recuperar el planteamiento de un modelo de toma de decisiones éticas que considera los valores personales de una visión moral más general, el cual tiene el poder de influir en el proceso de razonamiento asociado con la evaluación de aspectos éticos. Y Maher (2004) respalda esta idea al señalar que en la ética profesional docente se incluyen dos tipos de moralidades: la individual y la institucional. La revisión de la literatura llevada a cabo conduce al planteamiento del siguiente problema de investigación: *¿El quehacer ético del profesorado de secundaria está mediado por el ejercicio de actitudes relacionadas con el razonamiento moral?*

3. OBJETIVOS

La presente investigación recuperó dos objetivos generales:

- Conocer si las actitudes ligadas a desarrollo de valores morales inciden positivamente en el ejercicio y consolidación de la ética profesional y del juicio moral de los estudiantes y profesores de la ENSM.
- Aportar elementos que favorezcan la formación de la ética profesional y del juicio moral en el proceso de formación del profesorado de secundaria.

4. MÉTODO

El desarrollo del estudio integró métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, enfoque conocido como métodos híbridos o mixtos de investigación, *mixed methods research*, con triangulación. Se consideró oportuno utilizar esta metodología híbrida o mixta (Molina y otros, 2012) por la complementariedad y el enriquecimiento de sus aportaciones. Se siguió un

procedimiento de diferente importancia, simultaneados, QUAL + quan (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

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.

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 *CUAN* y desarrollo secuencial, como queda dicho, con un estatus dominante, como se ha informado, de la metodología cuantitativa.

Al concluir los dos tipos de análisis se efectuó un proceso de triangulación, proceso integrador para analizar los datos aportados por las dos líneas metodológicas complementarias de la investigación, planteándose que la triangulación favorece el incremento de la validez de los métodos mixtos al contrastar datos *CUAN* –y *QUAL*– para corroborar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio.

4.1. *Instrumentos*

Se construyó una escala tipo Likert, dos dilemas hipotéticos, la elaboración de dilemas reales por parte de los docentes y un grupo de discusión conformado por expertos.

Escala tipo Likert: La construcción de la escala se ha fundamentado en la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (citado por Pérez Ferra, Quijano y Pérez García, 2005) y su diseño se realizó atendiendo al planteamiento realizado por Hirsch Adler y Pérez Castro (2005) acerca de la investigación sobre las actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. La escala se elaboró en seis fases, quedando constituida por 75 ítems distribuidos en siete factores: «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 empleo de las TICs»; «actitudes sobre el comportamiento afectivo del profesor y actitudes sobre el fundamento de la formación docente».

Dilemas hipotéticos: Se construyen y aplican dos dilemas hipotéticos relacionados con el ámbito educativo; el primero versa sobre una temática relacionada con la violencia; el segundo, con la integración de alumnos con capacidades diferentes. En el primer dilema se contraponen: ética interpersonal versus normas de conformidad social. En el segundo dilema se contraponen nuevamente la ética interpersonal con normas institucionales particulares y con normas autoprotectoras del maestro. Para realizar el análisis se emplea

el programa estadístico SPSS 20 y se adecúa un formato de evaluación propuesto por Bebeau, Pimple, Muskavitch, Border y Smith (1995), al cual se adicionan algunos aspectos más, como los valores contrapuestos, los elementos y la argumentación realizada.

Dilemas reales: 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.

Grupo de discusión: El objetivo general de este grupo 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

4.2. Población

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 Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), 63. La muestra se obtuvo mediante un muestreo probabilístico, aleatorio estratificado, ya que proporciona una validez que permite generalizar con un cierto grado los resultados a toda la población.

El tamaño de la muestra para cada estrato se obtuvo 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.

Aunque la muestra invitada la constituyeron 268 personas, la muestra suministradora de datos fue de 264, ya que 4 personas no respondieron ni a la escala ni los dilemas hipotéticos.

4.3. Validación y <

Respecto a la escala tipo Likert, los resultados se capturaron en el programa SPSS versión 20.

Para la validez de constructo se aplicó la técnica multivariante de análisis factorial para reducir, estandarizar y validar la información recogida en la escala aplicada. El análisis factorial se ha realizado mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines exploratorios. La determinación del número de factores se ha elaborado según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente se ha aplicado la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser, Tabla 1.

TABLA 1
 Resumen estadístico del análisis factorial

Medida de adecuación muestral	Kaiser-Meyer-Olkin	0,806
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximada	4990,302
	Gl	17170
	Sig.	0,000
Varianza explicada total	Porcentaje	47,299%
Número de factores		3

En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach respecto a la totalidad de la escala de 0,891, en tanto que el alfa, ítem respecto a la totalidad aporta las siguientes correlaciones: correlación más alta, ítem n.º 5 = 0,890, correlación más baja ítem 0,887 = ítems n.ºs 29, 31, 33, 38, 48, 49, 54, 60, 61, 64 y 74. No se suprime ningún ítem, ya que su eliminación respectiva no aumenta el alfa por encima del alfa de la totalidad. La correlación total de elementos corregida osciló entre ítems n.º 5 = 0,809 > 0,435, ítem n.º 38, razón por la que el grado de precisión de la medida en todos los ítems es bastante aceptable, quedando la escala integrada por sesenta ítems.

4.4. Metodología

Se realizó un estudio descriptivo, parte cuanti-, en el que se determinaron la media y la moda de las diferentes dimensiones (medidas de tendencia central) y la desviación típica (medidas de dispersión).

En cuanto a los dilemas hipotéticos, éstos fueron validados a través de dos etapas, la validez de comunicación y la validez de la construcción. En la primera etapa se presentaron cinco dilemas morales elaborados sobre conflictos educativos en los que el actor principal era un docente. Recuperaba problemáticas en las que era necesaria una toma de decisiones y en las que un elemento central era la relación maestro-alumno. Estos cinco dilemas fueron analizados por ocho expertos con un alto grado académico y experiencia en la formación de profesores. En la segunda etapa, para probar la validez del instrumento, se procedió a determinar la validez de construcción. Se aplicaron los cinco dilemas a dos grupos de veinte profesores cada uno. Atendiendo al análisis de las respuestas dadas a los mismos, se eligieron

dos de los cinco dilemas que fueron los más claros y relevantes, que brindaban mejores posibilidades de analizar la argumentación moral. Determinada la validez de ambos dilemas, se aplicaron a un grupo de 75 profesores para conocer la fiabilidad de los mismos. Con los resultados vaciados en el formato, se empleó el programa estadístico SPSS versión 20 y se obtuvo un alfa de Cronbach de ,784. Con estos datos se procedió a continuar la aplicación.

5. RESULTADOS

5.1. *Respecto a las actitudes*

El estudio descriptivo permitió conocer que los informantes mantienen opiniones de cierto nivel de homogeneidad, oscilando entre «moderadamente de acuerdo» (3) y «de acuerdo» (M-Md) (ítems: 12, 17: 3,750-3,500 = 0,250 < 0,323 = 3,425-3,102, ítems: 29, 32, 47); por lo que las mínimas diferencias permiten indicar que las opiniones de los informantes se aproximan a la normalidad de la curva. La desviación típica máxima posible es $\alpha = 1,5$, como quiera que las desviaciones encontradas en los diversos ítems oscilan entre ítem 19 = 0,473 < 0,899 = ítem 44, se puede afirmar que la dispersión no llega en ningún caso a los dos tercios de la mayor desviación típica posible, por lo que hay una dispersión moderada en las opiniones de los informantes.

Se encontró que los profesores reconocen, en primer lugar, las actitudes referentes a los aspectos cognitivos, pero la diferencia existente entre la valoración de los aspectos cognitivos y los éticos fue muy pequeña, de apenas dos puntos porcentuales. En cuanto a lo referente a las actitudes morales, se privilegiaron aquellas relacionadas con la necesidad de un compromiso ético del magisterio, con el papel de la escuela para coadyuvar a formar en la responsabilidad a los alumnos y con la posibilidad de buscar tomar decisiones junto con los alumnos. En la siguiente tabla se presentan los diez ítems que tuvieron los porcentajes más altos de aceptación por el profesorado.

TABLA 2
 Ítems más valorados y rubro al que pertenecen

LUGAR OBTENIDO EN LA VALORACIÓN DOCENTE	ÍTEM	RUBRO AL QUE PERTENECE	PORCENTAJE GENERAL DE ACEPTACIÓN
1	La creatividad del docente se refleja en la búsqueda de nuevas formas de propiciar el aprendizaje (Ítem 28)	Cognitivo-técnica	98,8%
2	Actualizar los conocimientos profesionales favorece las posibilidades de ser un buen maestro (Ítem 19)	Cognitivo-técnica	98,5%
3	Un buen planteamiento, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas favorece el aprendizaje de los alumnos (Ítem 16)	Cognitivo-técnica	98,1%
4	Los conocimientos han de reflexionarse para que sirvan en la vida cotidiana (Ítem 31)	Cognitivo-técnica	97,4%
	Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos (Ítem 23)	Afectivo-emocional	97,4%
5	Ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace permite ganar el respeto de los alumnos (Ítem 23)	Cognitivo-técnica	97,3%
6	Las estrategias didácticas adecuadas propician una práctica docente exitosa (Ítem 38)	Cognitivo-técnica	97%
7	En la escuela se puede enseñar a los alumnos a valorar sus acciones, a reconocer sus posibles consecuencias para aprender a actuar correctamente (Ítem 12)	Ética	96,7
8	Una formación ética puede ser necesaria para afrontar los problemas de la práctica docente (Ítem 49)	Ética	96,6
9	El trabajo colaborativo entre los profesores facilita que se resuelvan los problemas en la institución (Ítem 10)	Social	96,3%
	Es necesario que el profesor tome decisiones del aula de manera conjunta con los estudiantes (Ítem 37)	Ética	96,3%
10	Es posible encontrar significado en la vida, aun en la situaciones más difíciles (Ítem 21)	Ética	96,2

Por otra parte, se realizaron análisis de varianza y de contingencia. Se observó que las variables descriptivas de «edad» y «experiencia docente» fueron las que más incidieron en las actitudes adoptadas. Se reconoció que la etapa del ciclo vital por la que transitaba el sujeto y la experiencia docente que se obtiene a través del contacto cotidiano con los estudiantes producían diferencias importantes. Así, el trabajo y las vivencias en las escuelas van modificando las actitudes y los afectos sobre los sujetos y sucesos.

De esta forma, la variable «edad» incidió en los factores 1, 2, 4 y 5 de la escala, haciéndose evidente en 7 ítems. Y la variable «años de servicio» influyó en los factores 1, 2 y 4, manifestándose claramente en 5 ítems.

A continuación se presenta la Tabla 3, que da cuenta del análisis de contingencia de la variable descriptiva «edad».

TABLA 3
 Análisis de contingencia de la variable descriptiva «edad»

ÍTEM (I) FACTOR (F)	ACTITUD	EDAD	
		CHI- CUADRADO	P
(I 9) (F 4)	La capacidad de improvisación de un docente en sus clases posibilita el aprendizaje de sus alumnos	28,929	,016
(I 14) (F 6)	La sensibilidad hacia lo que viven los demás es una capacidad de un buen docente	35,014	,002
(I 22) (F 1)	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

Finalmente se puede señalar también que destacaron las actitudes relacionadas con la vinculación afectiva que puede existir en la relación maestro-alumno y las actitudes relacionadas con el género.

5.2. *Respecto al razonamiento moral*

- Se confirmó que el razonamiento moral es un proceso complejo, integrado por diversos momentos o etapas que presentan una articulación y consistencia. En esta investigación se demostró la vinculación en el análisis de diversos aspectos del dilema (como los aspectos principales del mismo, los sujetos implicados, las obligaciones de los sujetos –por citar algunos–), según lo cual se percibe que las respuestas otorgadas a cada uno de estos momentos tienen coherencia con las demás y dan forma a lo que se considera la argumentación moral de los profesores.
- La gran mayoría se encontraron en un nivel convencional según los niveles de Lawrence Kohlberg (Díaz-Aguado y Medrano, 1995). Según este resultado se infiere que el profesorado partícipe de este estudio de caso tiene la perspectiva 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.
- Se reconoce una relación presente entre el razonamiento moral y la edad. Al parecer, con la experiencia que adquiere el sujeto a través de los años, va modificando sus argumentos, complejizándolos y encontrando elementos nuevos para su análisis.
- En cuanto al análisis de los valores que presentaban en los dilemas reales, se encontró que aquellos que más se hacían presentes eran la Justicia –en particular en los casos relacionados con alumnos con desventajas o necesidades educativas especiales–, la evitación del daño de sus estudiantes y el cuidado de su integridad. Los principales sujetos a los que los maestros hacen referencia en sus dilemas son los alumnos (tanto los regulares como aquellos con problemáticas o necesidades educativas especiales).
- Respecto a las temáticas que más preocupan al profesorado de este contexto son tres: en lo pedagógico es la evaluación. En cuanto a los aspectos relacionados con su medio, les preocupa la violencia que se vive y los problemas que pueden tener los alumnos adolescentes debido a una sexualidad que ha sido poco orientada. En el apartado de «varios educativos» entran temáticas tan diversas como puede ser la aplicación del reglamento, los actos cívicos escolares, la elaboración del material didáctico o situaciones que se presentan en las primeras sesiones con los estudiantes (Hernández González, González Ornelas y Pérez Ferra, 2015).

6. DISCUSIÓN

Fue posible reconocer en la mayoría del profesorado de este estudio que el razonamiento moral que era empleado como parte de su ética profesional se centraba, principalmente, en el favorecer la importancia que tiene la sociedad. Así, se privilegia la noción de que el bien se define –como señala Kohlberg (1997)– en función de la conformidad y el mantenimiento de reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de grupos. Se reconoce también la presencia de una motivación interna en los sujetos para seguir las reglas basado en la lealtad a los demás y a los grupos, en el bienestar de los individuos y de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, también fue posible reconocer a un porcentaje menor de los educadores postconvencionales que guiaban su razonamiento en virtud de favorecer los derechos humanos universales y la dignidad humana.

A este respecto se coincide –junto con González (2013) y Martí-Vilar, Vargas Villamizar, Moncayo Quevedo y Martí Noguera (2014)– en que las instituciones de educación superior tendrían que centrar su esfuerzo en la formación de sujetos que trasciendan el pensamiento convencional para llegar a un razonamiento moral postconvencional. Pero esta tarea debe tener una importancia especial en la formación de profesores, donde se propicie la reflexión crítica, el reconocimiento de la diversidad, el diálogo y la capacidad de comunicación. Y quizás para ello sea necesario que la labor del formador del profesorado integre en sí diversos roles para cumplir mejor esta función. Que no sea sólo facilitador, sino que pueda tener otras funciones de acuerdo a las necesidades y al contexto existente, tales como la de instructor como agente moralizador del juicio de los futuros profesores (Robles Francia, 2013).

Otro elemento que fue posible analizar se refiere a los principios planteados por Hortal (2002). En el caso del profesorado se hizo evidente que los principios de justicia y de beneficencia fueron de los que más se manifestaron en los conflictos morales que viven cotidianamente en las aulas. En sus narraciones, en las problemáticas que vivían llegaron a expresar su preocupación por tratar con justicia a sus estudiantes, en especial en aquellos casos en los que alguno de ellos vivía una situación que lo ponía en desventaja respecto a los demás. Aquí reconocían que seguir la norma o los estándares establecidos no solucionaba la situación, por lo que era importante considerar las necesidades que estaba viviendo su estudiante para así encontrar la mejor forma de apoyarlo. Por otra parte, también los docentes manifestaron reflexiones donde se cuestionaban acerca de cómo perfeccionar su labor, realizar evaluaciones adecuadas, solucionar conflictos que surgían en la institución educativa o con los colegas. De esta forma, tanto el principio de justicia como el de beneficencia se convierten en experiencias prácticas que llevan al profesorado a elaborar juicios sobre ellas, a preguntarse sobre lo que creían que era lo correcto y a intentar dar una respuesta adecuada y ética a la situación.

El que estos profesores hayan privilegiado los principios de justicia y beneficencia se vincula con las éticas docentes que reconoce Escudero Muñoz (2011). Así, este autor señala respecto a la ética de la justicia que ésta implica «analizar,

revisar y descubrir qué está en sus manos y qué puede ser transformado para avanzar desde los centros y las aulas en la garantía del derecho universal a la educación» (2011: 98), tal como hacían estos maestros con sus estudiantes con alguna desventaja o dificultad especial. Este autor también señala la ética del cuidado, en la que el profesor «es sensible a otros, muestra empatía y generosidad; valora el establecimiento de relaciones positivas y ayudas atentas a las diferencias y a las necesidades de cada estudiante» (2011: 99). A este respecto, los profesores del estudio redactaron sus dilemas morales donde se reflejaba la preocupación por las necesidades de ciertos alumnos. Y en las actitudes privilegiadas en la escala se manifestaron altos niveles de acuerdo con los ítems que señalaban la importancia de una relación cercana con los estudiantes. Esta última afirmación coincide con los resultados de otras investigaciones donde se reconoce que dentro de las expectativas y actitudes de los futuros profesores de secundaria se encuentra presente la existencia del compromiso con sus estudiantes (Cantón Mayo, Cañón Rodríguez, Arias Gago y Baelo Álvarez, 2015).

Un aspecto más que se consideró importante fue la valoración que el profesorado le da a la afectividad y a la relación con sus estudiantes. Esto se vincula con el proceso de sensibilidad moral reconocido por James Rest y Darcia Narváez (Narváez y Lapsley, 2005) y con la idea de que la estructura afectiva y la cognitiva son inseparables pero distintas (Robles Francia, 2013). Así se hizo patente tanto en las actitudes como en las argumentaciones morales. Los educadores señalaron como un elemento fundamental de su quehacer la manera como se vinculaban con sus alumnos, el afecto que se pueda llegar a sentir, la confianza y –también en algunos casos– el agradecimiento. También en los dilemas morales se reconocieron elementos propios de este proceso de sensibilidad moral como es el entender las expresiones emocionales de los estudiantes, el tomar la perspectiva de los otros y relacionarse con ellos, el responder a la diversidad del alumnado y el comunicarse adecuadamente con ellos.

Estos aspectos también afianzan la propuesta de que es necesaria la integración del aspecto afectivo como inicio para lograr sujetos éticos. Tal como Puig Rovira argumenta «los sentimientos son la base de la percepción de algo como moral» (1996: 125). También coincide con la investigación de Quintero Mejía y Mateus Malaver (2014) sobre la influencia de los sentimientos para el desarrollo de expresiones de responsabilidad ética como son las prácticas del cuidado y el fortalecimiento de la otredad. Estas referencias permiten comprender el hecho de que los educadores prioricen la relación afectiva con sus estudiantes, pues éste es el inicio de una adecuada relación de enseñanza-aprendizaje con el alumnado, pero también es el camino para lograr conductas éticas en los sujetos –tanto en los educadores como en sus educandos–.

7. CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo planteado para el presente estudio, los resultados refuerzan la idea de que «lo que creen las personas y desean es de primera

relevancia para comprenderse como agentes morales» (Posada Ramírez, 2011: 55). Se confirma que las actitudes ligadas a valores morales influyen positivamente en el desarrollo y consolidación de la ética profesional y del juicio moral de los profesores de secundaria pertenecientes al alumnado de la ENSM.

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. Es necesario continuar estudiando otros elementos importantes –tales como los conocimientos, la afectividad, los modos de actuar, entre otros– que se vinculan con la ética profesional para entender mejor la forma como se relacionan y fortalecen entre sí.

Por otra parte, esta investigación se realizó en un contexto específico de formación y práctica docente ubicado en México. Éste presenta un panorama de una realidad actual. Sin embargo, se considera que es necesario seguir propiciando investigaciones de estas temáticas en otras realidades que permitan ampliar el conocimiento y proporcionar elementos de reflexión que sean útiles en espacios de formación del profesorado.

Respecto al segundo objetivo, vinculado con la formación del profesorado, se reafirma la idea de Puig Rovira en cuanto a que la ética es una labor que se realiza día a día, donde las decisiones que se tomen van conformando al ser humano. Así lo señala cuando plantea que es «una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas... exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural... pero en cualquier caso es una construcción que depende de cada sujeto» (1996: 70).

Es por ello que es importante que esta construcción se vaya elaborando desde los distintos espacios de interacción de las personas. Y en ellas, las instituciones formadoras del profesorado tienen un papel fundamental. Que se conviertan en espacios que ofrezcan factores contextuales y experiencias personales que favorezcan cambios importantes a nivel personal (Anaya Rodríguez, 2013). Que las instituciones formadoras del profesorado tengan tarea que las personas que egresen sean capaces de reconocer la importancia de los derechos humanos. Que privilegien el diálogo en la resolución de conflictos. Donde el desarrollo de su capacidad crítica permita nuevas lecturas de la realidad existente, y ésta incida en conductas acordes al reconocimiento de la dignidad humana de sus estudiantes. Y el ser consciente de la responsabilidad que conlleva su actuación cotidiana en la vida del alumnado.

Si se busca formar educadores con una ética profesional, se hace indispensable que este aspecto se considere desde su formación y no se deje como algo que se va a lograr de forma espontánea. Son varias las propuestas existentes elaboradas para tal fin. Sin embargo, quizás una de las principales siga siendo el propiciar un ambiente ético en la interacción y formación del profesorado. Tal como indican Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos: «No enseñamos los valores porque hablemos de ellos, sino porque ofrezcamos experiencias de los mismos» (2003: 43).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya Rodríguez, R. (2013). El programa de Educación en Valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del Centro Occidente. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 90-119.
- Arredondo Rucinski, D. y Bauch, P. (2006). Reflective, ethical, and moral constructs in educational leadership preparation: effects on graduate's practices. *Journal of Educational Administration*, 487-508.
- Bebeau, M.; Pimple, K.; Muskavitch, K.; Border, S. L. y 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. (2013). Ethical blind spots in leading for learning: an Australian study. *Journal of Educational Administration*, 638-654.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 93-123.
- Cañón Rodríguez, R.; Arias Gago, A. R. y Baelo Álvarez, R. (2015). Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 33, (1), 105-120.
- Clark, L. (2012). Technology and ethical/moral dilemmas of higher education in the twenty-first century. *Campus-Wide Information Systems*, 358-367.
- Cuellar, C. y Giles, D. (2012). Ethical practice: a study of Chilean school leaders. *Journal of Educational Administration*, 420-436.
- Díaz-Aguado, M. J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 93-102.
- González, E. (2013). Formación ética de los profesionales. Forjando el interés desde la razón y la emoción. *Revista Internacional de Organizaciones*, 21-40.
- Han, X. (2012). Big moves to improve the quality of teacher education in China. *On the Horizon*, 324-335.
- Hernández González, M.; González Ornelas, V. y Pérez Ferra, M. (2015). El razonamiento moral, elemento de la competencia ética: dilemas reales e hipotéticos en la formación inicial del profesorado de Secundaria en México. *Revista Complutense de Educación*, 183-201.
- Hirsch Adler, A. y 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 UNAM. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 233-247). Barcelona: Pomares.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Kohlberg, L. (1997). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza Editorial.
- Kung, F.-H. y Li Huang, C. (2013). Auditor's moral philosophies and ethical beliefs. *Management Decision*, 479-500.
- Langlois, L. y Lapointe, C. (2010). Can ethics be learned? *Journal of Educational Administration*. Recuperado de www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm.

- Maher, M. J. (2004). *An investigation of teacher candidate ethical identity. A dissertation submitted to the graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements of the Degree of Doctor of Philosophy*. Raleigh: North Carolina State University.
- Martí-Vilar, M.; Vargas Villamizar, O. H.; Moncayo Quevedo, J. E. y Martí Noguera, J. J. (2014). La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la educación superior. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, 398-414.
- Mínguez Vallejos, R. (2009). *La tarea ética de educar en la escuela*. Universidad de Oviedo. Recuperado el 23 de octubre de 2011. <http://www.unioviado.es/site09/Addendas/Minguez%20Miguel%202.pdf>.
- Mintrop, H. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, 695-726.
- Molina Azorín, J. F.; López Gamero, M. A.; Pereira Moliner, J.; Pertusa Ortega, E. V. y Tarí Guilló, J. J. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 55-62.
- Morales Rodríguez, F. M. (2013). Evaluación de valores en universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 31 (2), 93-108.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 55-62.
- Narváez, D. y Lapsley, D. (2005). *The psychological foundations of every day morality and moral expertise*. Obtenido de <http://nd.edu/alfac/narvaez/>.
- Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría Educativa*, 33-56.
- Pérez Ferrá, M.; Quijano, R. y Pérez García, M. P. (2005). *Actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria, respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Jaén.
- Posada Ramírez, J. G. (2011). El razonamiento silogístico como patrón básico del pensamiento moral y científico. *Sophia*, 48-57.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Quintero Mejía, M. y Mateus Malaver, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Folios*, 137-147.
- Rest, J. T.; Narváez, D. y Getz, I. (1999). Individual Moral Judgment and Cultural Ideologies. *Developmental Psychology*, 478-488.
- Robles Francia, V. H. (2013). La complementación de la discusión de dilemas con la lectura teórica para una eficaz intervención en el juicio moral. *International Journal of Psychological Research*, 84-93.
- SEP (2000). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México: Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuitos.
- Tabsh, S.; El Kadi, H. A. y Abdelfatah, A. (2012). Faculty response to ethical issues at an American university in the Middle-East. *Quality Assurance in Education*, 319-340.
- Tirri, K.; Toom, A. y 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* (pp. 223-239). Emerald Group Publishing Limited.