

El razonamiento moral, elemento de la competencia ética: dilemas reales e hipotéticos en la formación inicial del profesorado de Secundaria en México

The moral reasoning, an ethical competence element: real and hypothetical dilemmas in the initial training of secondary school teachers in Mexico

Marcela HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Virginia GONZÁLEZ ORNELAS y Miguel PÉREZ FERRA
Escuela Normal Superior de Michoacán. México.
Universidad de Jaén

Resumen

El objetivo del presente texto es la indagación del razonamiento moral en el profesorado de secundaria como un elemento de la competencia ética. Se realizó con dilemas morales hipotéticos (analizados y probados previamente para su validación y cuya fiabilidad se obtuvo a través del alfa de Cronbach) y con dilemas reales. Se aplicó a 264 profesores, miembros de la comunidad académica de la Escuela Normal Superior de Michoacán, México. Se analizó a través del programa estadístico Aquad 6. Entre los descubrimientos se encuentra una presencia mayoritaria de conflictos entre las normas éticas interpersonales con las normas de conformidad social y con las normas institucionales particulares. También que la justicia y la protección contra daños a los alumnos son valores presentes en los dilemas reales y una prevalencia en el razonamiento convencional de los profesores.

Palabras clave: moral, ética profesional, valores, formación profesional, profesión docente, competencias.

Abstract

The main objective of the study is to enquire Secondary Education Teachers moral reasoning as a component of the ethical competency. The instruments used were hypothetical dilemmas (pre-tested for validity and reliability with the Cronbach's Alpha) and real dilemmas. The research sample consisted in 264 teachers, members of the 'Escuela Normal Superior de Michoacán' México. The analysis was made with the statistical program Aquad 6. Among the findings of the study, a larger presence of conflicts between interpersonal ethic rules with social acceptance and with particular institution rules was found. Justice and protection against harm conducted to students were found to be values present in real dilemmas as well as prevalent in the conventional reasoning amongst teachers.

Keywords: moral, professional ethics, values, professional training, teaching profession, competences.

El quehacer del profesorado tiene una fuerte connotación ética. Atendiendo a esta idea, han surgido distintos programas de formación de docentes que consideran la necesidad de potenciar la competencia ética en los educadores; ejemplo es el Programa vigente para la Formación de Profesores de Secundaria en México. En el mencionado Programa (Secretaría de Educación Pública, 2000) al aludir al perfil de egreso, se aborda, entre otras, la siguiente competencia:

Asumir, 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).

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). En el mismo sentido, Hortal (2002) señala la necesidad de códigos éticos para establecer las normas aceptables para el ejercicio de una profesión.

Este reconocimiento de la ética coincide con lo propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a la formación de profesionales como agentes de cambio social Morales, Trianes e Infante (2013). Y también se encuentra presente en el American Association of University Professor’s Statement of Professional Ethics Tabsh, El Kadi y Cabdefatag (2012). La mencionada institución plantea las responsabilidades y obligaciones de los profesores universitarios, entre las que se encuentran altos estándares de conducta que deben cumplir e incluyen honestidad, integridad y sentido ético.

La conducta ética integra aspectos relacionados con el pensamiento y la cognición. Así lo indican Narváez y Lapsley (2009) al señalar el razonamiento moral como uno de los cuatro procesos requeridos para la acción moral. A su vez, Beale (citado por Clark, 2012) recuerda que cuando la ética se aplica al aprendizaje y a la enseñanza, su aproximación teórica involucra el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la lógica y las habilidades analíticas.

La acción ética docente tiene dos características más: es contextualizada e incide directamente en el ser de los discentes. Compartimos con los autores referenciados seguidamente, que la moral, al ser un saber, está ubicada en un contexto y se aprende en una situación concreta al insertarse en un grupo Puig Rovira (1996), Luengo, Luzón y Torres (2008); Narvaez y Lapsley (2009) y Serrani Azcurra (2010). Además de que influye en la propia moral de sus estudiantes, enseñando a ser respetado, entre otras cosas, porque respeta; consiguiendo reconocimiento más que obediencia (Tallone, 2011).

La presente investigación busca profundizar en el conocimiento del razonamiento moral de los profesores como parte de su competencia ética. Para ello, se analizan las

argumentaciones empleadas, así como los principales conflictos éticos a los que se enfrentan los sujetos de este estudio de caso.

Revisión de la literatura

El estudio del razonamiento moral tiene sus bases en Jean Piaget (1985) y Lawrence Kohlberg (Kohlberg, Power y Higgins, 1998). Para ellos el desarrollo moral tenían un componente básico, de carácter cognitivo-estructural, donde los aspectos del desarrollo eran universales desde el punto de vista cultural y en los cuales las normas y los principios básicos son estructuras que nacen de la experiencia de la interacción social (Kohlberg, 1997). Posteriormente, sus seguidores 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).

Por su parte, Narváez y Lapsley (2009) integran el razonamiento moral como una habilidad que permite acceder a múltiples herramientas para resolver problemas morales complejos y razonar sobre las obligaciones y consecuencias, bosquejando los diferentes cursos de acción posibles.

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 y 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 y 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 y Kidwell (citado por Tabsh, el Kadi y 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 y 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 Projctc - 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 y 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.

Método

Participantes

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, 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); Z^2 = nivel de confianza; p = variabilidad positiva; q = variabilidad negativa; N = tamaño de la población; e^2 = 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:

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

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.

Aunque la muestra invitada la constituyeron 268 personas, la muestra suministradora de datos fue de 264, ya que 4 personas no respondieron al cuestionario.

El instrumento

Se aplicaron dos dilemas hipotéticos, a fin de estudiar el razonamiento moral de los profesores y se les solicitó que redactaran un dilema real que hubieran experimentado a través de su práctica docente.

Respecto a los dilemas hipotéticos, ambos planteaban conflictos ubicados en el ámbito educativo y cuya decisión tendría repercusiones desde el nivel personal, institucional y comunitario. Buscando seguir el rigor metodológico, se cuidó que tuvieran una redacción clara, con escenarios breves que mostraran las principales características del problema y dieran pie a que se eligiera una conducta.

Para conocer el razonamiento moral se consideraron las subhabilidades que lo componen (Díaz-Aguado y Medrano, 1995; Narvaez y Lapsley, 2005), por lo que en cada dilema se evaluaron elementos tales como: que se pudiera reconocer los principales sujetos implicados, los aspectos en conflicto, las posibles consecuencias de

los actos, las obligaciones del protagonista del dilema, los valores contrapuestos, las normas, los elementos, el argumento principal empleado para justificar la decisión y, finalmente, el nivel de razonamiento en el que se ubica. Para ello, en cada dilema se plantearon cinco preguntas abiertas. Los razonamientos se analizaron atendiendo a un formato *ex profeso*, que contenía las posibles respuestas y una puntuación para cada una.

En cuanto a las temáticas sobre las que versan los dilemas, la primera hace referencia a una problemática de violencia en la escuela hacia una estudiante. En ella se confrontan lo que Colnerud (en Hirsch, 2011, p. 8) llama la ética interpersonal (el proteger de daños a los alumnos) contra las normas de conformidad social (y el no delatar a un colega de la institución). El segundo dilema 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 (Hirsch, 2011).

Validación y fiabilidad

El instrumento fue validado a través de dos etapas, la validez de comunicación y la validez de la construcción. La primera la define Postic y De Ketele (2000) como el: “ver si existen personas diferentes que van a interpretar de la misma forma un ítem a relacionarlo con el mismo constructo o la misma variable” (p. 93). 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, para lo cual: “se examina si un mismo ítem va a ser utilizado de la misma forma por varios observadores distintos” (Postic y De Ketele, 2000, p. 93). 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.

Aplicación

Se solicitaron a los 268 profesores que respondiesen a las cuestiones planteadas en el instrumento de recogida de información que constaba de dos dilemas hipotéticos con cinco preguntas abiertas cada uno. Y al final del mismo se anexaban hojas en blanco donde se les pedía redactar alguna situación conflictiva en la que hubieran tenido que tomar decisiones sobre su práctica docente. Posteriormente, se hizo el vaciado de las respuestas en el formato de evaluación de las mismas y el análisis a través del Programa SPSS 20. Por otra parte, también se hizo la revisión cualitativa de las argumentaciones empleadas tanto en los dilemas hipotéticos como en los reales.

Resultados

Dilemas hipotéticos

Se hizo la revisión de los distintos elementos que integraban el dilema y que se consideraron en el formato de evaluación. Éstos fueron: los personajes involucrados, los aspectos principales, las obligaciones del protagonista, las posibles consecuencias de la toma de decisiones, el valor por el que se opta, las normas, los elementos, el argumento principal empleado para justificar la decisión y el nivel de razonamiento moral en el que se ubica la respuesta.

De ellos, los aspectos más significativos se centraron en su toma de decisiones y en los razonamientos empleados. Ejemplo de ello se encuentra en el análisis al dilema hipotético número uno. En él, se plantea la problemática de un caso donde se conoce que hay un profesor, colega de la misma institución, que está teniendo conductas de acoso sexual hacia las alumnas. Y se cuestiona sobre qué es lo que debería de hacer un docente.

Respecto a los argumentos empleados, estos se ubicaron de acuerdo al estadio de razonamiento moral al que pertenecían y a las normas a las que hacen referencia. A continuación se presenta la tabla nº 1 que muestra los porcentajes de los argumentos más empleados:

Tabla 1: Argumentos empleados para justificar la decisión en el dilema hipotético número uno.

	Frecuencia	Porcentaje
Vida: preservación/cantidad	76	28.8
Propiedad/Capacidad	1	.4
Verdad	22	8.3
Afiliación	19	7.2
Autoridad	8	3.0
Ley	45	17.0
Contrato	2	.8
Derechos civiles	14	5.3
Conciencia (moralidad)	59	22.3
Castigo	18	6.8
Total	264	100.0

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 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%) (59 menciones).
- Y en tercer lugar la prohibición de la ley para conductas de ese tipo (con un 17.0%) (45 menciones).

En cuanto a la primera explicación elegida por los profesores -la preservación de la vida- se planteaba en dos sentidos. El primero y mayoritariamente empleado fue el que buscaba preservar la vida de sus estudiantes, contribuir a su calidad de vida y evitarles daños. Ejemplo de este argumento es el siguiente:

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. Profesor (p.8).

Sin embargo, también fue empleado este argumento de la preservación de la calidad de vida por aquellos que dudaban entre el denunciar las conductas inadecuadas o no:

En los tiempos actuales más vale la seguridad propia. Para evitarme problemas callaría. (p. 13).

El segundo argumento más empleado por el profesorado es el de la conciencia. Muchos de los docentes 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 atendiendo a lo que consideraban correcto. Y evitar sentir culpa cuando no sea así.

... Y evitaría ser cómplice de un delito que tiene solución. Y no tendría el remordimiento de no ayudar al prójimo. (p. 5).

Denunciar para que le quede a Ana la conciencia tranquila sobre la salud mental y física de sus alumnas. (p. 53).

El tercer argumento mayormente esgrimido es el que plantea qué 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.

En cuanto a la ubicación en los niveles de desarrollo del razonamiento moral obtenidos de las respuestas dadas a este dilema, siguiendo la propuesta de Kohlberg, (Díaz-Aguado y Medrano, 1995) se encontró en el nivel preconventional (propio de los estadios 1 y 2) 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.

Para conocer si existió algún factor que influyó en los argumentos esgrimidos por los profesores se realizó el análisis del mismo. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2: ANOVA de las argumentaciones empleadas en el 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			
añosservicio	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			

Esta tabla confirma una relación directa entre la edad que el sujeto tiene y los argumentos y estadios de desarrollo moral a los que llega, idea que coincide con los planteamientos de Narváez y Lapsley (2009) cuando señala que es a través de la experiencia de vida como se van transformando los esquemas morales de los sujetos. Así:

Las vivencias y experiencias –conseguidas con la edad- incrementan la toma de perspectiva, ampliando el sentido de las obligaciones morales desde el sí mismo hasta la preocupación por conocer la situación de los otros y el bienestar de los extraños (p. 257).

Finalmente, cabe señalar que se realizó un análisis similar al presentado con el dilema hipotético dos. Las diferencias fundamentales se encontraron en los porcentajes en los que se ubicaron los razonamientos en cuanto a los estadios de desarrollo moral. En este segundo dilema los porcentajes fueron: 6.4% en el nivel preconvencional. En el convencional un 86.0%. Y en el posconvencional un 5.7%. El análisis de estas cifras se hará en el apartado de discusión.

Dilemas reales

El análisis de los dilemas reales permitió conocer cuáles son los principales conflictos que los docentes michoacanos enfrentan en su práctica educativa. De ellos, quiénes son los sujetos implicados, cuáles son las temáticas involucradas, las normas que se contraponen y qué valores son los que están presentes en ellas.

A continuación se presenta una tabla con los porcentajes de las temáticas y los sujetos implicados.

Tabla 3: Porcentajes de los sujetos y las principales temáticas implicadas en los dilemas reales.

	Frecuencia	Porcentaje
No hace dilema	91	34.5
Alumnos regulares	35	13.3
Alumnos con NEE	32	12.1
Compañeros institución (encubrimiento)	18	6.8
Compañeros institución (conflictos)	19	7.2
Educativo varios	19	7.2
Evaluación	24	9.1
Sexualidad	8	3.0
Violencia	12	4.5
Situaciones externas	6	2.3
Total	264	100.0

Respecto a los sujetos implicados, se encontraron dos tipos de dilemas referidos a los alumnos: los regulares y los que tenían necesidades educativas especiales. Se presenta un ejemplo de este tipo.

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 su conducta y aprovechamiento. En la actualidad Marcos es un doctor. (p 107).

También relacionado con los sujetos implicados se encontró que una gran cantidad estaba vinculada 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, el maltrato verbal a los alumnos, 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 de este tipo.

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. (p. 36).

Por otra parte, se encontraron dilemas relacionados con los colegas de la institución, pero debido a situaciones académicas, a exigencias de los directivos o a conflictos entre grupos de profesores.

Otros sujetos presentes fueron los externos a la institución. Un ejemplo de ello es el siguiente:

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... (p. 77).

En cuanto a las temáticas, es posible observar en la tabla anterior que predominaron las relacionadas con la educación en general, y de ellas, en un apartado especial, se encontró lo que implicaba la evaluación. También destacaron las relacionadas con la sexualidad (desde brindar educación sexual a los alumnos, casos de acoso y abuso sexual, embarazos adolescentes entre otros) y los vinculados a la violencia (en los ámbitos escolares, familiares y sociales).

A continuación se presentan dos dilemas, uno académico y el otro relacionado con la violencia social:

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? (p. 135).

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. (p. 10).

Otro resultado que se obtuvo de los dilemas reales fueron las normas que se encontraban en conflicto. Siguiendo la clasificación empleada por Colnerud (citado por Hirsch, 2011), se puede recuperar que los principales conflictos reales que viven los docentes de este caso se centran en sus Normas Éticas Interpersonales (NEI) y se relacionan con las Normas Institucionales Particulares (NIP) y con las Normas de Conformidad Social (NCS). 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).

Dentro de estas Normas Éticas Interpersonales, dos valores prevalecen: la justicia y la protección de daños.

En 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- entienden la justicia -como propone Marx, citado por Yurén (1995) como: “a cada cual según sus necesidades” (p. 237). En los dilemas reales, los profesores fueron capaces de reconocer a los alumnos “diferentes”, a aquéllos 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, considerando 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, 2011, p. 8). 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 no se ponga en riesgo o se lastime a las personas. 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 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 manifestó cuando se buscó que no hubiera profesores que violentaran a los alumnos debido al daño que les causaban. Y en el tratamiento del bullying. 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 daño a sus personas.

Discusión

Dilemas hipotéticos

En los dilemas propuestos, la gran mayoría de los profesores presentaron argumentaciones correspondientes al nivel convencional (entre un 86.0% 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 y Medrano, 1995), (Saat, Porter y Woodbine, 2012). Esto implicaría que los docentes de este estudio de caso tienen 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. El hecho de que se encuentren en este nivel convencional tiene coherencia con una definición que Hartman (2011) da del razonamiento moral vinculada con 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” (p.135). Este planteamiento muestra cómo en ocasiones 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% presentaron argumentaciones propias del nivel moral preconvencional. Esto significaría 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 sería 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.

Por otra parte, 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. Se plantean dos posibles explicaciones a esta situación: la primera se refiere al “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 podría explicar que en algunas situaciones, se utilicen argumentos de un estadio más bajo que el estadio que el sujeto ha manifestado en otra situación anterior, el por qué no siempre las personas utilizan el estadio de desarrollo más alto que se ha adquirido (Díaz-Aguado y Medrano, 1995, p. 55). La otra posible explicación 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 y León Cascón, 1995, p. 319).

Con este estudio también se corrobora que el razonamiento moral es influido por la experiencia de vida que se presenta a través de la edad. Fue a través de las respuestas de los profesores que se percibió cómo 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 y 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.

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 actúa para 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 personas 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 como el 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. Estas ideas concuerdan con Cortina (2007) y con Vázquez y 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”.

Se encontró una coincidencia entre los dilemas reales que presentaron estos profesores con los que señalan Langlois y 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 y 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.

Por otra parte, 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 (1997), como: “la acción de la experiencia y la estimulación social en el desarrollo del

razonamiento moral” (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 aula.

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, también se encuentran los compañeros de trabajo, en los cuales se dan dos tipos de situaciones: o la posibilidad de encubrimiento o conflictos laborales.

Se puede comentar, además, 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 preocupan los problemas que pueden tener ante una sexualidad poco orientada en sus estudiantes y la violencia que se vive en México (en todas sus manifestaciones). Esta idea de los dilemas relacionados con la violencia coincide con la planteada por Posada Gilede (2012) quien ubica su investigación en otro país azotado por la violencia como es Colombia. Y encuentra que quienes han tenido alguna experiencia de este tipo –sea como víctimas o como espectadores– modifican su razonamiento moral acerca de las problemáticas que se enfrentan en su vida.

Conclusiones

Se presentan conclusiones en dos ámbitos: acerca de la propia investigación y en el proceso de formación de profesores.

En primer término, se reconoce que este estudio presenta resultados sobre la argumentación de profesores de secundaria en un contexto determinado de México. Con ello, se considera que puede enriquecerse indagando sobre los dilemas presentes en el profesorado en otros contextos, así como propiciar estudios donde se analice la reflexión y argumentación relacionada con su comportamiento cotidiano.

Respecto al proceso de formación de profesores en México, se considera que, aunque se mencione en el plan de estudios la necesidad de propiciar el desarrollo moral en los sujetos, poco se ha hecho al respecto. Las instituciones formadoras han priorizado los aspectos académicos y cognitivos, relegando la formación axiológica. Este estudio permitió reconocer que los docentes consideran importante para su quehacer educativo los elementos éticos, para la toma de decisiones difíciles en sus aulas.

Es necesario que las instituciones formadoras implementen estrategias para el desarrollo moral de los futuros maestros, que incidan en su competencia ética (Álvarez y Gutiérrez, 2013) y en su actuar cotidiano (Díaz-Aguado, 2006). Entre las posibles acciones se encuentra la integración en el currículum de una materia dedicada a la deontología docente (inexistente en este contexto). También el implementar lo que Schön (citado por Bolívar 2005) concebía como un “taller de diseño” como *practicum* reflexivo, incluyendo el análisis de casos que plantearan dilemas éticos en el ejercicio de la profesión docente.

Finalmente, -y siguiendo la idea de una *comunidad justa* propuesta por Kohlberg (Kohlberg, Power y Higgins, 1998)- que las instituciones sean ambientes donde se vivencien los valores y se desarrolle el razonamiento moral. Lo que implicaría el esfuerzo de todos sus integrantes y la toma de decisiones para convertirlo en una oportunidad diaria para favorecer el compromiso y el ejercicio crítico de la docencia. Significaría un desarrollo en un ambiente que pugna por ser ético y fomente la ética en sus integrantes.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, C., Y GUTIÉRREZ, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2) 303-319.
- ASADA, T. (2012). Mentoring novice teachers in Japanese schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(1) 54-65. Puede descargarse en: www.emeraldinsight.com/2046-6854.htm (Consultado 12-07-13)
- BOLÍVAR, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (2) 93-123.
- CARRETERO, M., Y LEÓN CASCÓN, J. A. (1995). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En J. Palacios, Á. Marchesi, y 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.
- CHIEH-WEN, S., Y MING-CHIA, C. (2010). The influence of environmental practices on ethical attitudes: internal principles vs. external factors. *Social Responsibility Journal*, 6(4) 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* 29(5). Puede descargarse en: www.emeraldinsight.com/1065-0741.htm. (Consultado: 12-07-13)
- CORTINA, A. (2007). Ethica cordis. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 37, 113-126.

- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 3 . Puede descargarse en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=30. (Consultado 4-12-13)
- DÍAZ-AGUADO, M. J., Y MEDRANO, C. (1995). *Educación y razonamiento Moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- EYAL, O., BERKOVICH, I., Y SCHWARTZ, T. (2011). Making the right choices: ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*: 49(4), 396-413. Puede descargarse en: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm. (Consultado 10-06-13).
- HARMAN, G. (2011). Notes on Practical Reasoning. *COGENCY*, 3(1) 127-145.
- HIRSCH, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 37. Puede descargarse en: http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_00 (Consultado 19-04-12)
- HORTAL, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- 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., Y HIGGINS, A. (1998). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LANGLOIS, L., Y LAPOINTE, C. (2010). Can ethics be learned? *Journal of Educational Administration* . 48 (2) 147-163 Puede descargarse en: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm. (Consultado 15-05-13)
- LUENGO, J., LUZÓN, A., Y TORRES, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Puede descargarse en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART5.pdf>. (Consultado 23-10-13)
- MORALES, F. M., TRIANES, M. V., Y INFANTE, L. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta* 41(2) 55-66. Puede descargarse en: http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i9/08_AA_Vol.41_n.2.pdf . (Consultado 01-08-13)
- NARVAEZ, D., Y LAPSLEY, D. (2009). Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character. En D. Bartels, C. Bauman, L. Stika, y D. Mendin,

- The Psychology of Learning and Motivation* (págs. 237-274). Burlington: Academic Press.
- NARVAEZ, D., Y LAPSLEY, D. K. (2005). *The Psychological Foundatios of Everyday Morality and Moral Expertise*. Puede descargarse en <http://nd.edu/alfac/narvaez/> (Consultado 20-03-06)
- PIAGET, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. D. F.: Ediciones Roca.
- POSADA GILEDE, R. (2012). Experiencies of Violence and Moral Reasoning in a Context of Vengeance. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(2) 197-212.
- POSTIC, M., Y DE KETELE, J. M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ROSSY, G. (2011). Five questions for addressing ethical dilemmas.SAAT, M., PORTER, S. Y WOODBINE, G. (2010). The effect of ethics courses on the ethical judgement-making ability of Malaysian accounting students. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 8(2) 92-109. Puede descargarse en: www.emeraldinsight.com/1985-2517.htm. (Consultado 24-07-13)
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (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 Geriatria y Gerontología*, 45 (6) 326-330.
- TABSH, W. S., EL KADI, A. H., Y ABDELFAH, S. A. (2012). Faculty response to ehtical issues at an American University in the Middle East. *Quality Assurance in Education*, 20 (4) 319-340. Puede descargarse en: www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm.(Consultado 14-06-13.)
- TALLONE, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, número extraordinario. 115-135.
- TUANA, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4) 364-378. Puede descargarse en: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm (consultado 06-06-13)
- TURIEL, E. (2012). Moral reasoning, cultural practices, and social inequalities. *Innovación Educativa*, 12(59) 17-32.
- VARTIAINEN, T. (2010). Moral conflicts in proyect-based learning in ISD. *Information Technology y People* 23(3) 265-280. Puede descargarse en: www.emeraldinsight.com/0959-3845.htm. (consultado 12-07-13)

VÁZQUEZ, V., Y ESCÁMEZ, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial 1-18. Puede descargarse en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>. (Consultado el 08-04-13)

YURÉN, M. T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Correspondencia con los autores

Marcela HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Escuela Normal Superior de Michoacán
Nicolás Zapata ·305. Fraccionamiento Jardines de Torremolinos
58190. Morelia, Michoacán. México

Virginia GONZÁLEZ ORNELAS
Escuela Normal Superior de Michoacán
Nicolás Zapata ·305. Fraccionamiento Jardines de Torremolinos
58190. Morelia, Michoacán. México

Miguel PÉREZ FERRA
Departamento de Pedagogía, edificio C-5, despacho 247.
Facultad de HH. y CC. de la Educación.
Universidad de Jaén, Campus de Las Lagunillas, s/n.
23071 (Jaén)