

COMPROMISO DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA: UN MODO DE INSERCIÓN CURRICULAR

Lucía Ballester Pont y José Manuel Mula Benavent
Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación.
Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Fechas de recepción y aceptación: 17 de enero de 2013, 11 de febrero de 2013

Correspondencia: C/ Sagrado Corazón, 5. 46110 Godella, Valencia. España.
E-mail: lucia.ballester@ucv.es y jose.mula@ucv.es

Resumen: El presente artículo tiene como finalidad ofrecer un modelo de inserción curricular de la formación ético-profesional de los futuros docentes, alumnos del Máster de Secundaria. Se parte de un concepto holístico de las competencias, lo que desemboca en el reconocimiento de la transversalidad de sus dimensiones y, por ende, de la dimensión ética.

Desde este marco se brinda una intervención que tiene como ejes vertebradores, por una parte, los componentes del currículo según la LOE, y, por otra, la propuesta de los profesores Escámez, Ortega y Martínez sobre la educación en valores en el Espacio Europeo de la Educación Superior.

Palabras clave: ética profesional, componentes del currículo, competencias, Máster de Secundaria.

Abstract: This article aims to offer a model of curricular insertion of professional ethics training for future teachers, students of Master of Secondary. It starts from a holistic concept of competence, which results in the recognition of the transversal dimensions and therefore, the ethical dimension.

From this framework it's provided a proposal whose main axes are, on one hand the components of the curriculum according to the LOE, and on the other hand the proposal of the teachers Escámez, García and Martínez about values education in the European Space of Higher Education.



Keywords: Professional ethics, curriculum components, competencies, Master of Secondary.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo Máster de Secundaria, *conditio sine qua non* para ejercer la docencia en dicha etapa, propone el reto a las universidades, por primera vez en la historia de España, de preparar a los futuros docentes que deseen ejercer la profesión en ese periodo.

Partiendo del reconocimiento de que la misión de la Universidad ha sido velada a lo largo de su historia, siempre con el esmero por responder a las necesidades sociales del momento, pretendemos recopilar en este artículo las propuestas que en la literatura han surgido de cómo realizar en el momento actual la formación ética de los futuros profesores dentro del marco de las competencias.

Se hace un análisis de qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y los modos de evaluar los logros en una cuestión tan delicada como son las actitudes ético-profesionales.

2. INSERCIÓN CURRICULAR DE LA DIMENSIÓN ÉTICA EN EL MÁSTER DE SECUNDARIA

El interés de la Comisión Europea en conferir a la profesión docente carácter universitario, tiene una repercusión en la Ley Orgánica de Educación promulgada en el año 2006¹, dando lugar al Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, que tiene por misión la formación pedagógica y didáctica de los futuros docentes de esta etapa, logrando así una preparación acorde con el ejercicio profesional.

Este hecho, coetáneo con el compromiso adquirido por las universidades de la formación en competencias profesionales de sus egresados, se convierte en momento estelar para concienciar de la necesidad de la formación ética como dimensión intrínseca de dichas competencias. Hay que lograr infundir la idea de que en todas las profesiones, la conciencia ética hay que enseñarla y no se puede dar por sabida. Esta cuestión adquiere

¹ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su art. 100 establece que para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en dicha Ley será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza. Para el caso de las enseñanzas relativas a Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Artísticas Profesionales, Idiomas y Deportivas, la Ley establece, en los arts. 94 a 98, que el profesorado de cada una de estas enseñanzas, habrá de tener, además de la titulación pertinente, formación pedagógica y didáctica a nivel de postgrado.



relevancia en el caso de la formación del profesorado, futuros educadores en valores de otras generaciones (García López, 2011)

La asunción de este compromiso conlleva que “a la hora de diseñar los perfiles profesionales de cada carrera han de entrar los comportamientos éticos propios de dicha profesión” (Bolívar, 2005: 100). Este argumento precisa, además de la incorporación de contenidos de valores y actitudes en los planes de estudio, el establecimiento de objetivos terminales referidos a lo ético y a lo moral (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002), así como el reconocimiento de la dimensión ética en cada una de las competencias profesionales que son requeridas para obtener el título universitario correspondiente.

Partiendo de estas premisas analizamos el modo de inserción curricular de la dimensión ética, profundizando en cada uno de los componentes del currículum: qué enseñar, cómo enseñar, cuándo o desde qué ámbitos enseñar, así como plantear el modo de evaluación de esta dimensión dentro de las competencias profesionales.

3. QUÉ ENSEÑAR

En este componente del currículo se reseña tanto la dimensión ética de las competencias, como los objetivos y contenidos relacionados con su desarrollo. Se organiza su programación a partir de la propuesta de Bolívar (2005), dividiendo los aprendizajes éticos en tres grandes apartados: proporcionar criterios fundamentales éticos propios del campo profesional, en nuestro caso del docente; despertar una conciencia moral en torno al quehacer de la profesión, y por último, crear un *ethos* que forme parte de la moral propia del individuo que la ejerce.

El primer apartado mencionado tiene por objeto clarificar a nivel cognitivo las cuestiones éticas propias de la nueva profesión para la que se están preparando. La recopilación efectuada proviene de dos vertientes, que a su vez se complementan entre sí: por una parte, los asuntos que tienen sus raíces en el ámbito filosófico y, por otra, aquellos aspectos vinculados más estrechamente con la pedagogía.

Desde propuestas filosóficas se considera primordial, en dicha preparación, la formación ético-profesional, como cimiento en el que se asienta el reconocimiento de la importancia del proceder ético para vivir la vida profesional con plenitud y sentido. Igualmente resulta esencial adentrarse en los fines o bienes intrínsecos a los que tiende el ejercicio de la profesión elegida (Hortal, 2002; Cobo, 2003a). Así pues, en nuestro caso, sería necesario el estudio de las funciones y los fines de la Educación Secundaria en la sociedad española actual.

Partiendo de que las finalidades en Educación Secundaria giran en torno al desarrollo de las capacidades lógico-argumentativas y de las capacidades morales (Escámez y



Sanz, 2011), al futuro docente se le deberá enseñar a “entender y aceptar que todo buen profesor de secundaria es al mismo tiempo un educador y un tutor de sus alumnos”, así como a “discernir dentro de los contenidos curriculares aquellos que nos acercan a un saber emancipatorio” (Tribó, 2008: 196). Como consecuencia, el esclarecimiento de la función clave que tiene el profesor de Secundaria en la educación en valores de los adolescentes.

En un segundo lugar, habrá que enseñar los principios y valores que sirvan de guía en situaciones dilemáticas en el ámbito profesional (Cobo, 2003a). En educación, la imprevisión con la que se desencadenan situaciones que exigen una toma de decisión inmediata conlleva una formación en principios que sea marco orientador ante dichas vicisitudes (Jover, 2011).

En un tercer aspecto, se deberá dar a conocer el código deontológico de la profesión docente como marco de la ética de mínimos que aúna al colectivo, así como aquellos comportamientos que la opinión pública espera observar en el profesor, considerándolo propio de la ética civil de estos en el cumplimiento de su profesión, aunque dichas actuaciones trasciendan al ámbito académico (Cobo, 2003b).

Desde perspectivas ético-pedagógicas hay una apuesta por la dimensión práctica de la ética que se debe enseñar a los futuros docentes. Se anima a forjar en ellos criterios éticos basados en el análisis de lo que el buen profesor hace (*locus* del control externo) y no tanto centrándose en lo que el buen profesor debe ser, pensar, valorar... (*locus* de control interno) (Esteve, 2009). El estudio de las características observables en la acción de un buen profesor nos lleva a profundizar en la repercusión de los estilos de enseñanza utilizados por este, más allá de su influencia en la calidad de los aprendizajes de los contenidos logrados por los alumnos. Es también relevante el análisis de los distintos modos de relación y comunicación que el docente puede establecer con los alumnos, familias y colegas (García López, 2011).

Respecto al segundo apartado que hace referencia a la formación moral, este tiene por objeto el desarrollo de la dimensión afectivo/emotiva, de gran relevancia en la actuación moral. Habrá que despertar una sensibilidad moral que promueva la identificación de los problemas éticos, así como la toma de conciencia de los conflictos de valor que conlleva algunas decisiones en el terreno profesional. También, habrá que facilitar el aprendizaje de habilidades para tomar decisiones éticas con autonomía (Kovac, 1996). Con el fin de desarrollar dicha sensibilidad moral, Escudero (2009) aporta facetas de la ética que se deberán integrar en la formación del profesorado de Secundaria. En primer lugar, plantea la dimensión de la justicia social que supone la educación, de manera especial en la etapa obligatoria, y la repercusión en los planteamientos educativos del profesorado; en segundo lugar, menciona la importancia de profundizar en los motivos políticos e ideológicos que arrastran los proyectos educativos; en tercer lugar, alude a la



interpelación que proviene de la ética del cuidado y responsabilidad del profesor con todos sus alumnos, y, por último, sugiere la ética del aprendizaje y desarrollo de la profesión, como compromiso de conseguir los aprendizajes en sus futuros alumnos.

Otra cuestión de gran relevancia en el desarrollo moral del profesor de Secundaria es la interpelación que le debe suponer saberse el transmisor por excelencia de los valores a los adolescentes. La comprensión del momento actual, como modernidad líquida, exige un nuevo talante en dicha transmisión. Al futuro profesor se le ha de enseñar a educar en valores desde la autonomía del discente. En palabras de la profesora Yurén (2011: 20), el profesor de Secundaria debe aprender a “contribuir a que los/las educandos/as construyan, con autonomía, los criterios que les permitirán distinguir los medios de los fines; los valores venales de aquellos que dignifican” y a “... colocar a los/las educandos/as en el camino de pensar y criticar la eticidad existente para construir una mejor eticidad para el futuro”.

Al hilo de esta cuestión, la propuesta hecha por Martín y Puig (2007) de cómo enseñar al futuro profesorado a educar en valores resulta interesante. Parten del análisis de las competencias profesionales que hay que desarrollar para poder abordar la misión con éxito. En primer lugar, plantea la competencia “ser uno mismo”, donde se descubre la necesidad de tener construida la propia escala de valores para poder educar en este terreno. En segundo lugar, la competencia “reconocer al otro”, donde se valoran la influencia de las relaciones interpersonales en la educación en valores; en tercer lugar, la competencia “facilitar el diálogo”, descubriendo sus propias creencias y estilos propios en el diálogo, para descubrir su repercusión en la formación moral del educando; en cuarto lugar, la competencia “regular la participación”, a través de la cual se concientia a los futuros profesores de la repercusión que tienen las prácticas cooperativas en la formación moral del alumnado; en quinto lugar, la competencia “trabajar en equipo”, en la que se valora la necesidad de la coordinación de la educación en valores en el centro; en sexto lugar, la competencia “hacer escuela”, a través de la cual se descubre el sentir de toda la comunidad educativa democrática y su influencia en la formación moral de los alumnos, y, por último, la competencia “trabajar en red”, y su asunción en la responsabilidad de crear redes educativas (Martín & Puig, 2007).

Otro componente de gran calado que se debe considerar hace referencia al inicio de la construcción del *ethos* profesional. La Universidad también debe tener por objetivo en la formación del futuro profesor de Secundaria que este se percate de que está ante una profesión de carácter grupal. Su pertenencia a dicho colectivo debe aprender a sentirla como una responsabilidad colegiada (Tribó, 2008), con metas comunes, y con un *ethos* que debe ser profesional y no burocrático. Corresponderá enseñarle a asumir su nueva identidad como profesor, e ir forjando su propio *ethos*, acorde con la profesión elegida (Cortina, 2000).



A continuación se presenta, de forma esquemática, la relación entre objetivos y contenidos propuestos, organizados en función del carácter –cognitivo, personal o social– de los aprendizajes ético-profesionales (tabla 1).

TABLA 1
Relación de objetivos y contenidos

	<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>
<i>Carácter cognitivo</i>	Conocer los criterios éticos fundamentales en el campo profesional del docente de Educación Secundaria, con el fin de orientarle en sus actuaciones profesionales.	<p>1. Criterios ético-profesionales</p> <p><i>Ámbito filosófico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Funciones y fines de la Educación Secundaria: <ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de capacidades lógico-argumentativas – Desarrollo de capacidades morales • Principios y valores ético-profesionales • Código deontológico del docente <p><i>Ámbito pedagógico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfil profesional del docente • Estilos de enseñanza • Modos de relación con la comunidad escolar
<i>Carácter personal</i>	Desarrollar una conciencia moral profesional autónoma, que suscite la toma de decisiones éticas.	<p>2. Conciencia moral profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de problemas éticos y toma de decisiones: facetas éticas <ul style="list-style-type: none"> – Justicia social – Motivos político/ideológicos – Ética del cuidado/responsabilidad – Ética del aprendizaje • Docente de Educación Secundaria educador en valores: implicaciones <ul style="list-style-type: none"> – Ser uno mismo – Reconocer al otro – Facilitar el diálogo – Regular la participación – Trabajar en equipo – Trabajar en red
<i>Carácter social</i>	Iniciar la construcción del <i>ethos</i> profesional grupal, con sentido de pertenencia al colectivo de docentes.	<p>3. Ethos profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertenencia al colectivo profesional • Sentido de responsabilidad colegiada



4. CUÁNDO ENSEÑAR

Siguiendo las consideraciones aportadas por los profesores Escámez, Ortega y Martínez (2005: 190) sobre los ámbitos en que la Universidad puede y debe plantear la educación en valores, enfocamos dicho estudio al Máster de Secundaria, dándole la aplicación para el campo de nuestro interés, que radica en la formación ético-profesional de los futuros profesores de Secundaria. Estos autores mencionan los siguientes ámbitos donde se puede integrar dicha formación: “El de los contenidos curriculares, el de la relación entre estudiantes y profesorado, el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje², el de la cultura participativa e institucional y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico”.

Pasamos a continuación a desglosar cada uno de dichos ámbitos:

4.1 *Contenidos curriculares*

Según las órdenes ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, y EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, hacemos el análisis de los contenidos curriculares exigidos, así como las competencias profesionales requeridas atendiendo a los módulos propuestos. Cabe destacar que los módulos quedan divididos en tres bloques: genérico, específico y prácticum. Cada uno de ellos se subdivide en áreas que responden a disciplinas³. Y es desde esta estructura disciplinar desde donde se relacionan las competencias que se deberán desarrollar en cada una de las materias. De acuerdo con la reflexión hecha por el profesor Escudero (2009), constatamos la dificultad que entraña esta estructura para realzar el desarrollo de las competencias profesionales como finalidad y que no queden a merced de los contenidos disciplinares propuestos, en su mayoría conceptuales, que difícilmente acogerán la dimensión ética.

Partiendo no obstante de esta realidad somos conscientes de que el valor ético impregna todas las competencias, por lo que obliga a la participación de todos los profesores que imparten docencia sea cual sea el módulo en el que lo desarrollen, porque:

² Posponemos el desarrollo de este tercer ámbito para incluirlo en el siguiente apartado, ya que hace referencia a cuestiones metodológicas que son las que van a ser tratadas a continuación.

³ En la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, se publican las nuevas materias que se impartirán en el caso de la especialidad Orientación educativa (art. 2, cinco). Se parte de los mismos módulos que para el resto de especialidades. En este estudio nos centraremos en las materias que se imparten al conjunto de las especialidades, excepto a la mencionada. De igual modo, se amplían las competencias propuestas al resto de especialidades (art. 2, cuatro).



No se trata tan solo de organizar sistemáticamente un conjunto de contenidos de carácter ético relacionados con el ámbito de conocimiento relativo a cada titulación, ni de dedicar un tiempo y un espacio curricular a los contenidos de carácter deontológico propios de las diferentes profesiones en las que se ejercerán los futuros graduados. Se trata de un cambio en la mirada y en la práctica del profesorado cuando planifica su docencia, distribuye tiempos para el aprendizaje de sus estudiantes y escoge actividades o sugiere lecturas de ampliación o complementarias para el trabajo en grupos de discusión o seminarios (Escámez, García y Martínez, 2005: 191).

Desde este planteamiento, acorde con nuestra opinión, establecemos una relación entre los contenidos ético-profesionales propuestos y ciertas competencias seleccionadas de la ECI de las que se puede extraer un vínculo con algunos de los contenidos sugeridos (tabla 2). La finalidad es favorecer el diálogo transversal sobre cuestiones ético-profesionales entre todo el profesorado que imparte materias en dicho máster al margen del módulo al que esté adscrito.

TABLA 2
Vinculación entre módulos, competencias y contenidos ético-profesionales

<i>Módulos</i>	<i>Competencias</i>	<i>Contenidos ético-profesionales</i>
ESPECÍFICO Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.	Funciones y fines de la educación secundaria: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades lógico-argumentativas (1) Estilos de enseñanza (1)
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.	Perfil profesional del docente (1)



<i>Módulos</i>	<i>Competencias</i>	<i>Contenidos ético-profesionales</i>
<p>GENÉRICO Procesos y contextos educativos</p>	<p>Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.</p> <p>Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.</p> <p>Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro.</p>	<p>Modos de relación con la comunidad escolar (1) Identificación de problemas y toma de decisiones (2)</p> <p>Funciones y fines de la educación secundaria: • Desarrollo de capacidades morales (1)</p> <p>Educación en valores (2)</p> <p>Sentido de pertenencia al colectivo profesional (3)</p>
<p>Sociedad, familia y educación</p>	<p>Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</p> <p>Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>	<p>Educación en valores (2)</p> <p>Modos de relación con la comunidad escolar (1)</p>
<p>PRÁCTICUM Practicum en la especialización incluyendo el Trabajo Fin de Máster</p>	<p>Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.</p> <p>Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.</p>	<p>Modos de relación con la comunidad escolar (1)</p> <p>Sentido de responsabilidad colegiada (3)</p>

Los números 1, 2 y 3 que aparecen corresponden a la numeración de la tabla 1.



Concluimos, como resultado del análisis realizado, las posibles implicaciones mínimas de los docentes que impartan los distintos módulos que conforman el Máster de Secundaria respecto a su colaboración en la formación ético-profesional. Sugerimos, desde el módulo específico impartido por profesores provenientes de distintas áreas del saber, el esfuerzo por transmitir a los futuros profesores de Educación Secundaria la importancia de no perder de vista el horizonte de cuáles son los fines y funciones de la educación en esta etapa, de modo específico en el ámbito lógico-argumentativo. Cabe destacar también la importancia por el interés didáctico, mostrando la variedad de estilísticas posibles en educación (Mula y Ballester, 2013), que facilitan el aprendizaje de todos los alumnos en las distintas materias específicas que conforman la etapa. Por último, hay que difundir cómo, a través de la innovación docente y la investigación educativa, se potencia el desarrollo de un perfil docente que aspira a la excelencia profesional.

Desde el módulo genérico, impartido por profesores provenientes de áreas del saber vinculadas al humanismo (pedagogos, psicólogos, sociólogos...), se puede exigir un compromiso mayor si cabe en cuanto a la asunción en sus áreas disciplinares de los aspectos ético-profesionales que conviene desarrollar. Y a nivel cognitivo, el reconocimiento de la dimensión educativa como fin y función primordial en dicha etapa, el análisis de los distintos modos de relación con todos los miembros de la comunidad educativa y su influencia en los logros educativos, así como el estudio de los distintos estilos de aprendizaje-enseñanza que se pueden promover en el aula. De los contenidos del ámbito que hemos dado en llamar “de carácter personal”, dichas materias pueden favorecer el desarrollo de la formación del futuro docente como educador en valores, así como la profundización en el análisis de situaciones dilemáticas propias del entorno escolar que exigen, además de saber y saber hacer, saber ser y estar. A nivel social, puede también colaborar al inicio del sentido de pertenencia al colectivo docente aunque sea de forma virtual.

Desde el módulo prácticum, momento estelar del aprendizaje de las competencias profesionales, según la ECI, además de considerar que es el lugar idóneo para “adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación”, expresión un tanto ambigua a nuestro parecer, propone dos competencias, entre otras, que se vinculan con los contenidos ético-profesionales: “modos de relación con la comunidad escolar” y “sentido de responsabilidad colegiada”.

Tras este análisis, se observan ciertos contenidos que pueden quedar sin abordar y que consideramos importantes. Siguiendo la experiencia tenida con estudiantes de fisioterapia de la Universidad de Valencia (Aguilar, 2012), consideramos interesante integrar



dichos contenidos en una nueva materia que se incorporaría al módulo Practicum⁴, que sería cursada en la Universidad. Tendría como función fundamental establecer el vínculo teórico-práctico, reflexionar sobre cuestiones éticas y deontológicas y tutorizar el proceso de selección del centro de prácticas⁵. No obstante, este diseño pretende implicar en la formación ético-profesional no solo a la asignatura mencionada, sino a todas las materias y módulos que conforman el Máster de Secundaria (Escámez, Ortega y Martínez, 2005). Invitamos también a un planteamiento más acorde con los contenidos ético-profesionales propuestos anteriormente, en el que el prácticum responda de manera efectiva a la puesta en práctica de la dimensión ética insertada en las competencias.

4.2. *Relación entre estudiantes y profesorado*

Es en el encuentro profesor-alumno y desde un curriculum oculto donde se enseña, a través del modelado, la práctica ética. Concretamente, en el Máster de Secundaria se produce una relación peculiar entre docente y futuro docente, en la que este capta cómo se establecen las relaciones de excelencia a partir de una toma de contacto respetuosa e interesada, en la que el alumno percibe la preocupación por ayudarlo en su proceso de aprendizaje (Bain, 2005). Una relación en la que se alternan encuentros simétricos y asimétricos, aceptados y entendidos por ambos como convenientes, fruto de la responsabilidad que tiene el profesor para con el alumno (Escámez, Ortega y Martínez, 2005).

4.3. *La cultura participativa e institucional*

Cada universidad es poseedora de una cultura institucional particular que la diferencia de otras organizaciones. “Aspectos tales como las normas y los valores, las creencias y los prejuicios, las formas de relación y las situaciones de conflicto, los enfoques sobre contenidos y metodologías de las tareas, las modalidades de distribución del poder, etc., constituyen dimensiones de la cultura institucional” (Zabalza, 2004: 79). Todo ello conforma su identidad, que es percibida por los alumnos bien como una realidad simplemente que observar, bien como un entorno que invita a ser partícipe.

⁴ El margen de créditos que da la ECI entre las materias propuestas como obligatorias (52 ECTS) y el total exigido (60 ECTS) permite la inclusión de materias complementarias a criterio de las universidades.

⁵ Este modelo de inserción de la formación ética ya está en funcionamiento en la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, en el grado de Educación Infantil y Primaria.



Es esclarecedora la metáfora empleada por Goodlad (1995) cuando distingue entre dos tipos de culturas universitarias: la cultura de aeropuerto y la cultura monástica. Sin entrar en explicaciones que resultan obvias dada la claridad del símil empleado, centramos la atención en la diferencia que establece entre las dos culturas respecto al sentido de pertenencia que se adquiere con la segunda. Hablar pues de “cultura participativa” se convierte en elemento básico que exige “establecer sistemas que garanticen en el nivel más próximo a la vida de los estudiantes, la participación en la toma de decisiones que le afectan académicamente o que se refieren a la atención ágil y eficaz a sus reclamaciones y derechos” (Escámez, Ortega y Martínez, 2005: 196).

Así pues, atender al microcosmos cultural que genera el Máster de Secundaria se convierte en la aportación de un aprendizaje ético que no conviene minimizar. Es verdad que la breve duración de estos estudios puede invitar a desvalorizar el estilo organizativo con el que se aborden, pero la ejemplaridad que engendra como futuros docentes que formarán parte de otras instituciones educativas debe ser tenida en cuenta. Añadir que, frente a la fugacidad de los estudios del máster, por sus características exigen numerosos requisitos donde los alumnos deben abordar una toma de decisión participativa: el estilo de elección de las prácticas, la decisión sobre el trabajo fin de máster y la organización compartida de sus procesos de aprendizajes, tanto por profesores universitarios como por sus tutores de prácticas, son cuestiones cotidianas que dejan una huella sobre el talante institucional participativo que se perciba.

4.4. *Implicación comunitaria del aprendizaje académico*

Aunque los autores de esta clasificación –ámbitos donde aprender-enseñar ética en la Universidad– muestran en este apartado el nuevo escenario del aprendizaje-servicio ofertado desde la Universidad como marco idóneo para el aprendizaje ético, voy a incluir en él la realidad de las prácticas profesionales, aceptando su proximidad a dicha cuestión. Dadas las circunstancias especiales que se producen en la etapa de la Secundaria Obligatoria, donde el profesorado se ve en la disyuntiva de atender a una heterogeneidad de alumnado, muchos de los docentes reciben con ilusión la llegada del alumno en prácticas por una doble razón: por un lado, la proyección como docente que supone ser guía en la construcción del “pensamiento práctico” (Pérez Gómez, 2010a: 93)⁶ de un futuro profesor, y, por otro, el placer de la presencia de un colega con quien compartir la labor

⁶ Pérez Gómez en línea con el pensamiento de Schön (1998) considera que la práctica profesional no puede considerarse una mera aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos. Por otro lado las vivencias escolares previas dificultan los cambios (Lortie, 1975). Iniciar la construcción del pensamiento práctico del docente novel,



docente y conseguir con ello una excelencia difícil de mantener a menudo con un solo profesional. Este segundo aspecto será el que nos haga considerar ciertos aspectos de las prácticas como aprendizaje que se da con proyección social.

En cuanto a lo que atañe a nuestra cuestión, que es el aprendizaje ético en el prácticum que realizan los alumnos del máster, hay que señalar que

numerosos estudios muestran cómo los primeros años de práctica profesional definen y marcan el estilo profesional, los valores profesionales y la deontología profesional de los docentes. Así, la fase práctica constituirá uno de los principales pilares de esta formación inicial, pues conforma el primer contacto con la realidad de las aulas y con su futura profesión, permitiendo a los alumnos ejercitarse en un ámbito similar al que en el futuro se encontrará, dotándoles de marcos de referencia para adquirir actitudes, aptitudes, destrezas y competencias profesionales (Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2009: 8).

Conscientes pues de la importancia de las prácticas en la formación ético-profesional de los profesores noveles, las universidades deben comprometerse con la excelencia de estas. La clave de un desarrollo satisfactorio reside en la calidad de los procesos de tutorización compartida, principalmente entre el profesional del centro de prácticas y el docente universitario. Conseguir este logro requiere de la Universidad: definir las funciones complementarias de los tutores que intervienen, programando procesos de formación de estos; estimular y organizar la coordinación de los tutores con las instituciones, diseñando conjuntamente el desarrollo y evaluación del proyecto de formación del futuro profesional y crear una red selecta de centros que puedan acoger a los estudiantes del Máster de Educación Secundaria (Pérez Gómez, 2010*b*).

La investigación realizada por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (2009) aporta a las universidades una buena base para la selección de centros y ofrecer así la garantía de favorecer en los profesores noveles la participación en unas buenas prácticas profesionales⁷.

como habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar es el objetivo clave de las prácticas profesionales.

⁷ Esta investigación ha sido elaborada conjuntamente por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CGCDL), el Ministerio de Educación Política Social y Deporte a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado (ISFP) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Aplicando la metodología DELPHI aportan un "Cuestionario para la selección de centros con buenas prácticas educativas", utilizable por las universidades para la selección de centros de prácticas de sus alumnos del Máster de Secundaria.



5. CÓMO ENSEÑAR

La metodología es el conjunto coherente de técnicas y acciones coordinadas para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia determinados objetivos. En el momento actual, influenciados por la convergencia europea, hay un repunte de metodologías vinculadas a la escuela nueva, que ponen el acento en la figura del alumno y su aprendizaje, quedando al servicio de estos los estilos de enseñanza y del propio profesor. Hay un interés en centrar la atención en el discente, convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje. El profesor se convierte así en guía de un aprendizaje de competencias. Este estilo metodológico activo, con raíces constructivistas, que aboga por la contextualización de los aprendizajes, y que aspira a lograr un equilibrio entre la autonomía del alumno y su capacidad de trabajar cooperativamente, es un marco facilitador del aprendizaje-enseñanza de actitudes y valores. A su vez, el carácter sistémico de las propuestas crea un efecto sinérgico que revierte en aprendizajes éticos.

Desde este marco general resulta sencillo favorecer los aprendizajes éticos en el conjunto de las materias que conforman el Máster. El equilibrio entre momentos de trabajo autónomo que inviten a la reflexión, actividades cooperativas que generen participación y toma de decisiones conjuntas, junto a lecciones magistrales que den rigor a los aprendizajes, conforman el esquema metodológico idóneo. Se espera del profesor, no obstante, que aporte en sus clases temas de interés generadoras de cuestiones éticas.

En concreto, la asignatura incorporada al módulo del prácticum, comentada con anterioridad, tendría un compromiso específico en la preparación ético-profesional del futuro profesor. Varios autores proponen dinámicas de aula que resultan interesantes estrategias y recursos para el desarrollo de actitudes y valores: *role-playing*, dilemas morales, escritura autobiográfica, ejercicios de autoconocimiento y autoestima, resolución de conflictos, listas de valores, frases inconclusas, puzzle de Aronson, panel de expertos, resolución de casos, etc. (Puig y Martín, 1998; Llopis y Ballester, 2001; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007, y Mula, 2007).

En cuanto a la metodología propicia para el supervisor de las prácticas, sería lograr convertirse en elemento dinamizador del desarrollo reflexivo del alumno ante cuestiones dilemáticas que presenten conflictos de valor (Schön, 1992). Así, en sus encuentros o contactos virtuales con el alumnado, alentará el progreso de su práctica reflexiva, tanto antes como durante y después de la acción educativa en sus prácticas, con el objeto de iniciar así la formación de su “*habitus profesional*” (Bourdieu, 1991)⁸. Muchos son los motivos que recomiendan el fomento de la práctica reflexiva, entre otros su validez

⁸ Bourdieu considera el *habitus* la estructura de nuestro pensamiento, cómo percibimos, evaluamos y actuamos en nuestras prácticas profesionales.



como método que “prepara para asumir una responsabilidad política y ética” (Perrenoud, 2004: 52).

Respecto al profesor tutor del centro de prácticas, se espera que favorezca, con tono dialogante, el apoyo en el momento de la acción del practicante, cerrando así en una perfecta coordinación con el profesor supervisor de la Universidad la estimulación de la reflexión crítica que requiere la complejidad de la profesión docente (Pérez Gómez, 2010*b*). También se espera de él que halle momentos oportunos para inducir a los futuros profesores, de quienes son tutores, a realizar prácticas educativas y tutoriales con los alumnos, yendo así más allá de su faceta como enseñante (Bautista, 2010), así como propuestas de participación con la institución que favorezcan el desarrollo de la identidad profesional y el sentido de responsabilidad colegiada.

6. QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR

El aprendizaje de actitudes necesita de una base conceptual y procedimental que a través de nuestro planteamiento se ha contemplado. No obstante, llegado el momento de la evaluación de esta dimensión de las competencias, lo que se espera lograr en el alumno es su capacidad de aplicación del conjunto de actitudes ético-profesionales insertadas en su actividad cotidiana (Villa y Poblete, 2008), en nuestro caso como profesor. Recordando a Aristóteles concluimos que investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos.

Somos conscientes de las dificultades que entraña la evaluación de actitudes, a diferencia de otro tipo de contenidos, pero desde planteamientos hechos, en que las competencias cohesionan las dimensiones cognitiva, organizativa, social y personal sin poderse deslindar, creemos que la auténtica evaluación debe ser integrada, tanto en la competencia y el proceso de aprendizaje como en el conjunto de perspectivas y apreciaciones de distintos agentes que deliberan la evaluación (Bolívar, 1995).

Esto no elude que se intente clarificar modos de evaluación de las actitudes como elemento constitutivo de un todo, reconociendo así su existencia, su necesidad y validez (Guitar, 2002). Solo así se podrá analizar si los procesos de enseñanza de estas han sido adecuados y efectivos o si han resultado poco rigurosos (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007).

Lo fundamental radica en el sentido y la finalidad que se le dé a la evaluación. Es importante dar el salto de una “evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje” (Soto, Serván y Pérez Gómez, 2010: 167). El hecho de poner la evaluación al servicio de los aprendizajes da razón de la im-



portancia de partir de una evaluación inicial indicadora del punto de partida en la que se encuentra el alumno o el grupo de alumnos a quienes va dirigido el Máster.

Esta evaluación tendrá lugar en el periodo de prácticas, donde, de manera integrada, el profesor-tutor del centro, el profesor-supervisor de la Universidad y el alumno en prácticas deberán, de manera continua y a través de metodologías cualitativas, descubrir los avances que se producen en el alumno en sus actitudes éticas. Así, el profesor-tutor, a través de técnicas de observación de conductas, establecidas con anterioridad, concretizadas en indicadores y rúbricas, podrá efectuar un análisis continuado de las actitudes a evaluar, dentro del conjunto de las competencias profesionales que el alumno deberá demostrar su adquisición. Este registro y su evolución no exime al profesor-tutor de su participación en la evaluación formativa que resulta altamente interesante y enriquecedora para el propio alumno (Escámez, García, Pérez, y Llopis, 2007).

Por su parte el alumno, guiado por su supervisor, deberá participar en su propia evaluación, descubriendo y dando a conocer sus procesos internos como pueden ser sus sentimientos, sensaciones y razones personales de sus reacciones (Guitar, 2002). Solo así las conductas observadas adquirirán significado si este las complementa con la dimensión interna y la dimensión temporal pudiendo evaluar el proceso de aprendizaje-enseñanza. La técnica de “diario de clase” puede convertirse en un buen instrumento para el alumno en el desarrollo de su práctica ético-reflexiva, favoreciendo el aprendizaje de su autoevaluación.

El papel del supervisor como “observador investigador externo” deberá, a través de los contactos directos o virtuales con el profesor-tutor del centro y con el alumno, guiar la evaluación educativa que a través de un *feedback* constructivo y sistemático se convierte en la clave del progreso del alumno (Soto, Serván y Pérez Gómez, 2010).

Este enfoque de la evaluación conlleva a que la valoración final pretende ser un balance referente al grado de aprendizaje de las actitudes éticas logradas por el alumno al término del proceso. En ningún caso, pretende ser una calificación moral (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007), pero sí un informe que confirme al menos sus avances y esfuerzos en progresar en dichas actitudes. Quizá debamos iniciar el aprendizaje de elección del profesorado, no solo en función de sus talentos sino también de sus actitudes⁹.

⁹ La base del éxito de Finlandia en la prueba PISA radica entre otras cosas en la calidad de su profesorado. Las universidades gozan de libre elección entre los candidatos a ser profesores. Se valora su motivación para ejercer la profesión además de sus talentos (Gripenberg y Lizarte, 2012).



7. CONCLUSIONES

Abordar la formación ética en la Universidad de nuevo replantea la cuestión de cómo destronar el individualismo existente entre el profesorado, para ir dando cabida a la cultura de la cooperación. En ese “caminar hacia”, sin pretensiones de perfección, invitamos al intento de pequeños pasos que faciliten llevar a cabo esta propuesta o cualquier otra relacionada con la educación en valores.

Por una parte, la conveniencia de iniciar un proceso que diera lugar a la aceptación de una coordinación interdepartamental que permitiese el conocimiento de todos los miembros del claustro y de la complementariedad en la formación ética de los alumnos, en la que todos los profesores quedarían implicados. El logro de esta coordinación reafirmaría la idea de que la ética ayuda a recuperar el sentido de “universidad” frente a la realidad existente de “multiversidad” (Hortal, 2002: 18).

Este objetivo conllevaría el compromiso de la Universidad en la formación en liderazgo de todos aquellos miembros cuyas funciones, por el cargo que ostentan, exijan ejercerlo, tanto de forma transaccional como transformacional, contribuyendo así, desde sus puestos, al desarrollo de una cultura de colegialidad (Martínez Mut, Fernández, Gros y Romaña, 2005) que revertiría a su vez en una mejora de la coordinación deseada.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M. (2012) *Modelo formativo para el desarrollo de la competencia ética en estudiantes de fisioterapia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valencia, España.
- BAIN, K. (2005) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BAUTISTA, A. (2010) “La tutoría del prácticum como mediación compartida” en A. Pérez Gómez *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona, Graó, pp. 135-148.
- BOLÍVAR, A. (2005) “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), pp. 93-123.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- COBO, J. (2003a). “Universidad y Ética Profesional”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (15), pp. 259-276.
- COBO, J. (2003b) “Formación universitaria y educación para la ciudadanía”, *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 359-375.
- CORTINA, A. (2000). “El sentido de las profesiones” en A. Cortina y J. Conill *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Estella, Verbo Divino, pp. 13-28.



- ESCÁMEZ, J. y SANZ, R. (2011) “Los fines de la Educación Secundaria en la sociedad española actual”, *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 39, pp. 43-56.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007) *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro-OEI.
- ESCÁMEZ, J., ORTEGA, P. y MARTÍNEZ, M. (2005) “Los valores de la Educación en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” en V. Esteban Chapapría *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia, UPV, pp. 165-198.
- ESCUADERO, J. (2009) “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes”, *Revista de Educación*, 350, pp. 79-103.
- ESTEVE, J. (2009) “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”, *Revista de Educación*, 350, pp. 15-29.
- FELDMAN, K. (1976) “The superior college’s teacher from the students’ view”. *Research in Higher Education*, 5, pp. 243-288.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2011) “El profesorado de Secundaria y su compromiso con la ética docente”, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 39, pp. 57-70.
- GOODLAD, S. (1995) *The Quest for Quality. Sixteen forms of heresy in Higher Education*. BUKINGHAM, SRHE and Open University.
- GRIPENBERG, M. y LIZARTE, E. (2012) “El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, pp. 14-24.
- GUITART, R. (2002) *Les actituds en el centre escolar*. Barcelona, Graó.
- HORTAL, A. (2002) *Ética general de las profesiones*. Bilbao, Desclee.
- JOVER, G. (2011) “Funciones de la Educación Secundaria en la sociedad actual”, *Edetania, Estudios y propuestas socio-educativas*, 39, pp.27-41.
- KOVAC, J. (1996) “Ethics in the Science Curriculum”, *Ethics and the College Curriculum: Teaching and Moral Responsibility*. University of Tennessee, pp. 11-13.
- CONSEJO GENERAL DE LOS ILUSTRES COLEGIOS OFICIALES DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y CIENCIAS (2009) *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas. Una aportación desde el ejercicio profesional*. Disponible en: <http://www.consejogeneralcdl.es/noticias.html> (Última consulta: 17-01-13).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2006).
- LLOPIS, A. y BALLESTER, R. (2001) *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- LORTIE, D. (1975) *School Teachers: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- MARTÍN, X. y PUIG, J. (2007) *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, Graó.



- MARTÍNEZ MUT, B., FERNÁNDEZ, A., GROS, B. y ROMAÑA, T. (2005) *El cambio de cultura docente en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior* en V. Esteban Chapapría *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia, UPV, pp. 95-163.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, R. y ESTEBAN, F. (2002) “Ética y formación universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 19-43.
- MULA, J. (2007) “Educar en valores: una forma de hacer escuela”, *Educa Nova*, 1, pp. 89-107.
- MULA, J. y BALLESTER, L. (2013) “Estilística en la educación” en A. Argente, L. Ballester, E. Llorca, E. López, V. Marchante, J. Mula y otros *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación*. Valencia, Boreal Libros S.L., pp. 39-84.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerat. (s.f.).
- ORDEN EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profes. (s.f.).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010a) “El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría” en A. Pérez Gómez *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona, Graó, pp. 89-106.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010b) “El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes” en A. Pérez Gómez *Aprender a enseñar: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona, Graó, pp. 121-134
- PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.
- PUIG, J. y MARTÍN, X. (1998) *La educación moral en la escuela*. Barcelona, Edebé.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación del profesional reflexivo*. Barcelona, Paidós.
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SOTO, E., SERVÁN, M. y PÉREZ, A. (2010) “La evaluación como aprendizaje en el prácticum de secundaria. Tareas y procesos” en A. Pérez Gómez *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 165-182.
- TRIBÓ, G. (2008) “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”, *Educación XXI*, 11, pp. 183-209.



- VILLA, A. y POBLETE, M. (2008) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, Mensajero.
- YURÉN, M. (2011) “Los dispositivos de formación del profesorado de Secundaria en México”, *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 39, pp. 13-26.
- ZABALZA, M. (2004) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

