

# Acercamiento al Pensamiento Moral de Docentes en Formación a partir de Narrativas de Experiencias en el Cumplimiento de Normas



Photo by Ronald Felton on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from <https://unsplash.com/photos/diNrWyLiwpk>

**Carlos Javier Portillo Guerra<sup>1</sup>**

## RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación desarrollada en la Maestría en Educación de la Universidad Libre, en la que se buscó identificar cómo las experiencias pasadas con las normas —en los espacios de la familia y el colegio— influyen en el pensamiento moral de docentes en formación, específicamente al valorar el comportamiento de estudiantes de primaria en el salón de clases como correcto o incorrecto.

De esta manera, se trabajó con cinco mujeres docentes en formación, quienes a través de la técnica de grupos focales compartieron sus experiencias al respecto para luego, por medio de un proceso de narrativas hermenéuticas, se comprendió de qué manera lo vivido en su infancia y adolescencia contribuye a la hora de valorar moralmente la conducta de sus estudiantes.

Los resultados indican que las experiencias familiares influyen en la atribución de causa del comportamiento incorrecto. Por su parte, las experiencias estudiantiles en el colegio contribuyen significativamente en la comprensión que poseen sobre la autoridad y las relaciones con los estudiantes, pero también la carga emocional interviene en la manera en que consideran si las decisiones de las docentes ante las faltas es adecuada o exagerada. Finalmente, la formación académica y la práctica profesional ofrecen información para tratar de resolver conflictos —dilemas morales— que surgen en ellas en el momento de afrontar comportamientos incorrectos por parte de sus estudiantes.

## PALABRAS CLAVE

Pensamiento moral, docente en formación, normas en el aula, relatos de vida, teoría de los dominios

## APPROXIMATION TO TEACHERS IN TRAINING MORAL THINKING DRAWN FROM THE NARRATIVE EXPERIENCES IN THE FULFILMENT OF STANDARDS

## ABSTRACT

The following results are part of an investigation developed at the Master Degree in Education in the Universidad

Libre de Colombia. Throughout this research, we sought to identify how past experiences based on standards, family and school life, influence on the moral thinking of teachers in training when determining elementary students' behavior as appropriate or inappropriate within the classroom.

We worked with 5 female teachers in training who, by means of a focus group technique, shared their experiences, so that, through a hermeneutic narrative process, there could be seen the impact that has what they lived along their childhood and adolescence when it comes to morally value their own students' behavior. The results indicate that prior family experiences influence on the attribution of the cause of what inappropriate behavior is. Additionally, their past experiences as students, contribute to the way they understand authority and relationships with their pupils. Along with that, their emotional baggage helps to decide whether the teachers' decisions before the misbehavior is appropriate or not. Summing up, academic training and professional practice provide information enough to attempt to solve their inner conflicts (moral dilemmas) when facing their students' inappropriate behavior.

## KEYWORDS

Moral thinking, teacher in training, classroom rules, life stories, domain

## ABORDAGEM AO PENSAMENTO MORAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO A PARTIR DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS EM CONFORMIDADE COM AS NORMAS

## RESUMO

Apresentamos os resultados da investigação realizada no Mestrado em Educação na Universidade Livre, que procurou identificar como as experiências passadas com normas - na família e na escola - influenciam o pensamento moral dos professores em formação, especificamente ao avaliar o comportamento dos estudantes primários na sala de aula como correcto ou incorrecto. Desta forma, trabalhamos com cinco professoras em formação, que, através da técnica de grupos focais, partilharam as suas experiências a este respeito e depois, através

<sup>1</sup> Magíster en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Educación de la Universidad Libre. Correspondencia: carlosj.portilllog@unilibrebog.edu.co. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3381-7012> - Fecha de recibo: 20/04/2020. Fecha de aceptación: 11/09/2020

de um processo de narrativas hermenêuticas, compreendemos como aquilo que tinham vivido na sua infância e adolescência contribuiu para o valor moral do comportamento dos seus alunos. Os resultados indicam que as experiências familiares influenciam a atribuição de causas de mau comportamento. Por sua vez, as experiências dos estudantes na escola contribuem significativamente para a sua compreensão da autoridade e das relações com os estudantes, mas o peso emocional também desempenha um papel na forma como consideram se as decisões dos professores relativamente às ausências são apropriadas ou exageradas. Finalmente, a formação académica e a prática profissional oferecem informação para tentar resolver conflitos - dilemas morais - que surgem neles quando enfrentam comportamentos incorrectos por parte dos seus alunos.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Pensamento moral, professor em formação, regras da sala de aula, histórias de vida, teoria de domínio.

### **APPROCHE DE LA PENSÉE MORALE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION À PARTIR DE RÉCITS D'EXPÉRIENCES CONFORMES AUX NORMES**

#### **RÉSUMÉ**

*Nous présentons les résultats des recherches menées dans le cadre du Master en éducation de l'Université libre, qui ont cherché à identifier comment les expériences passées avec les normes - dans la famille et à l'école - influencent la pensée morale des enseignants en formation, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer le comportement des élèves du primaire en classe comme étant correct ou incorrect. Ainsi, nous avons travaillé avec cinq enseignantes en formation qui, par la technique des groupes de discussion, ont partagé leurs expériences à cet égard, puis, par un processus de récits herméneutiques, nous avons compris comment ce qu'elles avaient vécu dans leur enfance et leur adolescence contribuait à la valeur morale du comportement de leurs élèves. Les résultats indiquent que les expériences familiales influencent l'attribution de la cause d'une mauvaise conduite. En retour, les expériences des élèves à l'école contribuent de manière significative à leur compréhension de l'autorité et des relations avec les élèves, mais la charge émotionnelle joue également un rôle dans la manière dont ils considèrent si les décisions des enseignants concernant les absences sont appropriées ou exagérées. Enfin, la formation académique et la pratique*

*professionnelle offrent des informations pour tenter de résoudre les conflits - dilemmes moraux - qui surgissent en eux face au comportement incorrect de leurs étudiants.*

### **MOTS CLÉ**

Pensée morale, enseignant en formation, règles de classe, récits de vie, théorie du domaine

Una de las situaciones que más tienen que afrontar los docentes es el manejo de las faltas de comportamiento por parte de los estudiantes. Para poder realizar esto, ellos deben primero evaluar la situación y determinar si lo que realiza el estudiante se cataloga como una falta o no. Es en este análisis donde surge un interesante tema de investigación, porque si bien se esperaría que los docentes orienten sus decisiones de acuerdo a los manuales y normas del colegio, es muy probable que hayan otros aspectos que influyan en su determinación, tales como sus experiencias previas en la familia, su formación educativa e incluso lo aprendido sobre este tema —es decir, en lo referente a la regulación de comportamientos— durante su formación profesional. Se trata de un tema relevante en cuanto hay diferentes formas de asumir los comportamientos como correctos o incorrectos, y a partir de esto se puede determinar la forma de regular a una persona, especialmente en lo que refiere a los niños.

La cuestión es que, aunque es una preocupación social, la forma de normalizar el comportamiento no tiene en cuenta la posible influencia de otros factores mucho más personales de quienes los regulan. Para los docentes se presenta como tema de interés reflexivo porque puede ser común que en el momento de regular comportamientos en el aula de clases, tengan conflictos entre lo que consideran se debe hacer y lo que en efecto deben hacer —bien sea por normatividad o aprendizaje de formación—. Estas inquietudes surgen en parte porque la formación recibida en el núcleo familiar no siempre guarda coherencia con la formación profesional; sumado a esto, la experiencia colegial suele aportar también elementos de juicio para evaluar la conducta de sus propios estudiantes. Por tal razón es importante indagar más sobre la forma en que estos elementos influyen a la hora de fungir como evaluadores del comportamiento de sus propios estudiantes.

El presente artículo presenta los resultados de una investigación de una tesis de maestría<sup>2</sup> realizada con

<sup>2</sup> Portillo, C. (2016). Identificación de los constitutivos principales en la estructuración del pensamiento moral de docentes en formación [Tesis de grado de maestría, Universidad Libre]. <http://hdl.handle.net/10901/9577>

estudiantes de la licenciatura en humanidades e idiomas de la Universidad Libre en Bogotá, que estudió los aspectos que más inciden en la forma de determinar y manejar faltas de comportamiento de niños de primaria en el aula de clases. Se abordó este tema desde lo moral toda vez que al hablar de la manera en que una persona entiende un comportamiento correcto, así como del modo en que comprende las faltas en su conducta, se sugiere que necesariamente debe tener concepciones que le permiten juzgar si una acción es correcta o incorrecta según el contexto en el que se dé. Así las cosas, se dará a conocer el recorrido teórico realizado sobre el tema de lo moral a partir de la perspectiva psicológica estructuralista, profundizando especialmente en la propuesta estructuralista-cultural de Elliot Turiel. Luego se detallará el diseño metodológico utilizado para analizar la forma en que las participantes describían situaciones concretas sobre el discernimiento y manejo de faltas de comportamiento que tenían en su práctica docente.

### **LA MORAL DESDE LA PSICOLOGÍA ESTRUCTURALISTA**

Las cuestiones morales han sido estudiadas a lo largo de la historia desde las religiones, la filosofía y varias Ciencias Humanas como la sociología, la antropología y la psicología, siendo la forma en que se abordan lo que genera diferencias entre cada una de ellas. Precisamente,

esta última ha indagado por la manera en que se desarrolla la moral en la persona, centrándose en responder dos preguntas fundamentales, a saber: (1) ¿la moral es algo que se aprende o es algo innato del ser humano?, por una parte y (2) ¿la moral es universal y lo que se considera correcto o no es igual para todos los seres humanos, o es algo dependiente de la cultura, siendo cada grupo social el que determina lo que es correcto o incorrecto?, por otra. A partir de estas cuestiones las teorías desarrolladas en la psicología han buscado determinar los aspectos fundamentales del desarrollo moral proponiendo mecanismos que se irán presentando a lo largo del crecimiento.

Ahora bien, en la interpretación de cómo un docente juzga el comportamiento de un alumno como correcto o incorrecto pueden intervenir diferentes variables, tales como las emociones (Eisenberg, 2000), la influencia de la vida familiar (Koshanska, 1997), algunos aspectos del desarrollo cognitivo (Kohlberg, 1991) y ciertos aspectos culturales (Wainryb y Turiel, 1994). A propósito de esto, uno de los enfoques más influyentes en el estudio del desarrollo moral ha sido el cognitivo-estructuralista, en donde suele resaltarse el trabajo de autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Por el lado del suizo, cabe destacar que en los diferentes estudios que llevó a cabo en torno a la inteligencia y el desarrollo cognitivo en los niños, también investigó el tema moral, analizando especialmente la importancia de la interacción en el desarrollo de este tipo de pensamiento.



Así, para él, (1977, p. 9) la moral hace referencia a un sistema de reglas que debe ser aprehendido por la persona. Esto es: no se trata de la simple obediencia de reglas sino al entendimiento de estas dentro de un grupo social. De esta manera, a partir de la comprensión de la regla, Piaget estableció que el desarrollo moral en el niño va de la heteronomía a la autonomía (Ibid., p. 87): en la heteronomía lo bueno para el niño es lo que viene del adulto y las reglas se aplican y evalúan a partir de sus consecuencias y no de las intenciones (Ibid., p. 124); en la autonomía el niño entiende que las reglas son cooperativas y se pueden construir tanto como modificar. En este sentido, los hechos se juzgarán a partir de las intenciones, no tanto de las consecuencias; se trata de responsabilidad subjetiva, según el nombre que le asignó Piaget (Ibid., p. 135). Para el suizo, además, la heteronomía se basa en un respeto unilateral por la regla, mientras que sólo a través de la toma de perspectiva se desarrolla el pensamiento autónomo, el cual se caracteriza por la cooperación y el respeto mutuo por aquella. Así pues, la cooperación es el aspecto clave en el desarrollo moral, puesto que propicia la comprensión por la cual existen las reglas (Ibid., p. 164).

Con todo, aunque la teoría del desarrollo moral propuesta por Jean Piaget brindó una explicación de la génesis del pensamiento moral, no profundizó en este después de alcanzar el pensamiento lógico formal ni explicó la influencia que podía tener la familia ni la socialización en el discernimiento de las reglas (Payá, 1996). Aun así, es a partir de aquella propuesta piagetiana que Lawrence Kohlberg (Gibbs, 2003) amplió los estudios del desarrollo moral, con la diferencia de que no se centró en la observación del juego de los niños, sino que se interesó en los desequilibrios cognitivos<sup>3</sup> que podían originar situaciones hipotéticas de conflicto moral, no solamente en con los infantes sino también con los adultos. En especial, el estadounidense (Ibid., p. 59) se interesó en conocer el razonamiento lógico de una persona cuando enfrenta situaciones moralmente problemáticas (e.g. conflictos de intereses entre derechos de diferentes personas), por lo que su método se apoya bastante en la toma de perspectiva que pueda realizar la persona estudiada. En ese sentido, Kohlberg estableció que los argumentos que desarrolla la persona resuelven el conflicto moral y que uno de los principales argumentos tiene que ver con la justicia (Ibid., p. 62).

En la teoría kohlbergiana del desarrollo moral se proponen tres niveles, cada uno con dos etapas: el primero de ellos



se denomina preconvencional y se caracteriza por la tendencia del niño a cumplir las expectativas sociales (Lapsley, 2006, p. 45): el segundo es el denominado convencional y se caracteriza por la interiorización de las normas, la identificación con ellas, la conformidad hacia las mismas y su empleo con relación a grupos sociales; el tercer nivel propuesto por Kohlberg es el postconvencional —máximo nivel al que puede llegar una persona—, en el cual se espera que se obre en función de principios teniendo al ser humano como fin en sí mismo (Ibid., p. 47).

A pesar del gran aporte teórico y metodológico hecho por Kohlberg en el estudio del desarrollo moral, su propuesta no está exenta de críticas; entre las principales que se le han hecho, se halla la falta de universalidad de los niveles postconvencionales, pues se ha encontrado que no todas las personas llegan hasta este, sin que el estadounidense sepa explicar por qué no lo logran. Ligado a esto, otra de las críticas más relevantes tiene que ver con el retroceso entre estadios que exhiben muchas personas, así como la ambigüedad para definir en muchos casos el estadio en

<sup>3</sup> El desequilibrio cognitivo hace referencia a "una situación que confronta a dos valores... el equilibrio perdido debe restaurarse asimilando el problema o acomodándose el pensamiento para abordar la crisis e idear como resolver el conflicto identificado entre tales valores" (Zerpa, 2007, p. 146).



el que está, pues ante diversos dilemas morales pueden dar en una misma sesión respuestas de las etapas tres y cuatro, por ejemplo (Turiel, 2002, p. 107).

Por otra parte, se ha argüido significativamente en contra de la teoría de Kohlberg, y en general de las teorías estructuralistas, en razón de su falta de integración de elementos culturales no ligados a sociedades no occidentales y que tienen valores morales muy diferentes (Ibid., p. 186). De esta manera, por ejemplo, se ha observado que muchas personas de países no occidentales (e.g. India) puntuaban sistemáticamente bajo al enfrentar dilemas morales sin que esto significara que esas sociedades fueran más amorales que las occidentales, indicando con esto la existencia de variables no tomadas en cuenta y que influyen en el pensamiento moral (Ibid., p. 193).

Por tanto, a partir de esto las posteriores investigaciones y propuestas teóricas relacionadas con el desarrollo moral buscarían integrar factores contextuales y culturales en sus estudios. Al respecto, cabe mencionar que las teorías contextuales en desarrollo moral son aquellas que toman en cuenta factores situacionales, sociales y culturales para explicar el pensamiento y el actuar moral. Surgieron como respuesta a las diversas críticas realizadas a las

teorías estructuralistas que solo tomaban en cuenta los elementos cognitivos; sin embargo, si bien existen varias propuestas de este tipo (Gilligan, 1985; Markus y Kitiyan citados por Turiel, 2013; Smetana, 2006; Wainryb y Turiel, 1994), para el presente estudio se focalizó en el trabajo realizado durante varias décadas por Elliot Turiel, el cual hace parte de una teoría más amplia denominada teoría de los dominios, desde donde se ofrece una perspectiva integradora entre los elementos contextuales, el pensamiento y la práctica moral.

Elliot Turiel se define a sí mismo como un psicólogo evolucionista (Turiel, 2013), por que su foco de investigación ha sido principalmente el estudio del desarrollo moral en diferentes culturas. Realizó sus estudios de doctorado en psicología con Lawrence Kohlberg como mentor en la Universidad de Yale; en esta etapa estructuralista, Turiel estudió a profundidad la teoría de Piaget y tomó algunos elementos significativos que consideró bases para su ulterior propuesta. El primer elemento consistió en acoger una visión filosófica de moral tomada de Kant, en la cual postuló que una condición necesaria para el desarrollo moral era la autonomía del sujeto; esto es: para conocer el carácter moral de una persona es esencial observar cómo toma las propias decisiones (Clemente, 2004).

Tal idea kantiana estableció para Turiel el carácter universal de la moral. Por otra parte, Turiel difería de Piaget en que, si bien este pensaba que el desarrollo moral se daba gracias a la interacción social, no tomó en cuenta la influencia de la educación de los padres y mucho menos la influencia de la cultura. Por el contrario, Turiel considera que las prácticas culturales transmitidas principalmente por vía familiar inciden en la forma en que se establecen reglas y se comprende lo moral. Así las cosas, mientras hacía el mencionado doctorado en psicología, replicó varias veces el método de dilemas morales empleado por el suizo en tanto analizaba los datos obtenidos.

De otro lado, respecto a aquel trabajo Turiel reconocería el gran aporte que hizo Kohlberg para la psicología y para el estudio del desarrollo moral (Turiel, 2008), coincidiendo con él en que el pensamiento moral se construye a través de interacciones que van creando sistemas conceptuales cada vez más complejos y que van más allá de la infancia (Gibbs, 2003; Lapsley, 2006), llegando a indicar que el desarrollo moral también se sigue dando en la edad adulta.

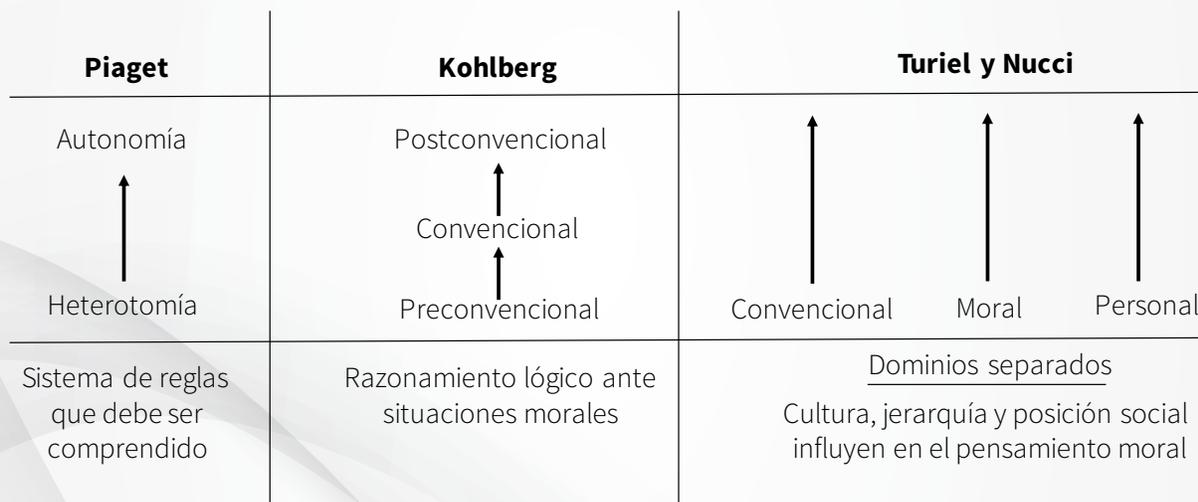
No obstante, el principal aporte de la teoría kohlbergiana al modelo que propondría luego Turiel estaría dado en relación con el estudio del desequilibrio cognitivo cuando dos o más valores se confrontan y la persona debe

resolver el conflicto (Gibbs, 2003, p. 62). Así, tal como en los momentos en que Kohlberg presentaba los dilemas morales a los sujetos de su investigación, se interesaba por conocer el razonamiento que hacía la persona al escoger uno u otro valor, Turiel adoptó después tal método para analizar situaciones contextuales y culturales. De igual forma, también observó que el razonamiento moral no guardaba coherencia con el actuar moral; la gente en general no piensa igual en todas las situaciones porque no tiene un razonamiento consistente (Turiel, 2002, p. 87), con lo que la moral se ve afectada por las experiencias del sujeto.

Con todo, Turiel coincide con las teorías estructuralistas en que el mecanismo del desarrollo moral es el desequilibrio cognitivo. Piaget (1977, p. 337) estudió el desequilibrio

cognitivo a través del juego y el establecimiento de reglas, interpretando la manera en que el niño pasa del pensamiento heterónimo al autónomo a través de la cooperación; Kohlberg estudió el desequilibrio cognitivo por medio de dilemas morales analizando el razonamiento moral que subyacía a la respuesta que la persona daba ante cada dilema (Turiel, 2008, p. 205); Turiel (2006), por su parte, determinó que el desequilibrio existe permanentemente en la cotidianidad de la persona, y estudió específicamente los desequilibrios cognitivos originados por las diferencias jerárquicas en cualquier cultura (e.g. diferencias en privilegios que poseen algunas culturas por cuestiones de sexo o recursos económicos). La figura 1 presenta un breve esquema del desarrollo moral desde las principales propuestas estructuralistas.

**FIGURA. 1.**  
**PRINCIPALES PROPUESTAS ESTRUCTURALISTAS SOBRE EL PENSAMIENTO MORAL**



Fuente: elaboración propia del investigador

**LA TEORÍA DE LOS DOMINIOS Y LA TEORÍA MORAL DE TURIEL**

La teoría de los dominios la trabajó Turiel junto con Nucci (2009) para explicar la forma en que las personas ordenan y entienden los acontecimientos que viven (Goñi, 1989; Yáñez y Perdomo, 2009). Los dominios son estructuras preestablecidas que se ocupan de comprender la realidad social (Smetana, 2006). Al respecto, Turiel (1989) explica que: hay dominios de conocimiento social que no dependen de estructuras cognitivas no sociales y que se construyen a través de las interacciones del individuo con el medio social. Además, el conocimiento social puede dividirse en dominios distintos. Es decir, no hay un sistema

central de conocimiento social, como a veces se ha dado a entender para la moralidad o la adopción de perspectivas. Por tanto, se propone que los juicios sociales del individuo no forman un sistema general unificado (p. 57)

De esta manera, si bien los dominios se basan en un sistema central de conocimiento social, cada uno brinda una perspectiva diferente a la forma de interpretar situaciones sociales. Es por esto que una misma persona puede tener de manera simultánea diferentes opiniones e interpretaciones de situaciones sociales. A propósito, conviene tener en cuenta que existen tres dominios principales: el moral que tiene que ver con la justicia y los derechos, el social-convencional que se encarga de la

comprensión de la organización social y el personal que hace referencia al conocimiento de sí mismo (Goñi, 1989; Turiel, 2002; Yáñez y Perdomo, 2009). Estos, aunque se desarrollan de manera autónoma, son interdependientes en cuanto dependen de una estructura cognitiva esencial (Turiel, 2013); esto es, procesos básicos como el desarrollo de la percepción, la toma de perspectiva, el desarrollo del lenguaje, entre otros. Además, cada dominio se genera a partir de las interacciones sociales, interpretando cada una lo ya experimentado por la persona (Smetana, 2006; Turiel, 1989). Con todo, la teoría de los dominios explica que no puede haber grandes desfases en el desarrollo entre estos, ya que están interrelacionados, dependen de las mismas interacciones sociales que haga la persona y de su proceso cognitivo general (Turiel, 2002, p. 96).

Por una parte, el dominio moral hace referencia a la percepción y aprehensión de reglas básicas que regulan las relaciones sociales y “está formado por juicios de carácter prescriptivo que inciden en las relaciones interpersonales, pero que no son arbitrarios ni uniformes —es decir, no dependen de convenciones—, sino que tienen pretensiones de universalidad” (Payá, 1996, p. 113). Tales reglas tienen que ver con la justicia (e.g. equidad en los privilegios y castigos), los derechos (e.g. no robarle algo a otra persona) y el bienestar (e.g. no pegarle al otro), no dependen de la cultura y son percibidas desde tempranas edades (Goñi, 1989; Turiel, 2002; Yáñez y Perdomo, 2009). De otro lado, el dominio social-convencional se caracteriza porque las normas que regulan las relaciones interpersonales son básicamente convenciones o acuerdos para regular comportamientos específicos de las personas, son dependientes de la cultura y pueden ser modificados (e.g. los rituales o la forma de dirigirse a determinadas personas) (Turiel, 2002 y 2006). Finalmente, el dominio personal tiene que ver con la autonomía de la persona y su libre elección para tomar decisiones sobre su propia vida (e.g. el tipo de peinado que se desea tener o la música que se desea escuchar) (Thornberg, 2010; Turiel, 2013).

La teoría de Elliot Turiel plantea que el desarrollo moral se da gracias al desequilibrio cognitivo generado por situaciones que producen conflicto en la persona. A diferencia de las teorías estructuralistas, el psicólogo norteamericano tomó muy en cuenta los factores culturales y contextuales en la resolución de estos desequilibrios al proponer que las personas analizaban las situaciones desde sus dominios morales, convencionales y personales; asimismo, que ellas tomaban una y otra decisión en su actuar moral según las circunstancias, personas involucradas y conocimientos. La evaluación moral se apoya en los supuestos informacionales (Clemente, 2004; Smetana, 2006), es decir, tal como su nombre lo indica, informaciones que afectan la evaluación

de la gravedad de una falta así como del castigo y que son dados por la cultura, la educación, las familias, por lo que hacen referencia a creencias sobre cómo funciona el mundo. Asimismo, Turiel propone que la comprensión de los acuerdos convencionales se da por niveles progresivos de desarrollo, mientras que la valoración de las situaciones morales se da desde una temprana edad, facilitada por reacciones emocionales tales como indignación, rabia, culpa y vergüenza. A partir de la evaluación moral, la persona establece unos criterios de juicio con los cuales procura coordinar la información proveniente de sus dominios moral, convencional y personal para tomar una decisión.

Además de todo esto, pero no menos importante, Turiel resalta la importancia que la influencia de las jerarquías sociales y relaciones de poder poseen a la hora de brindarle información a la persona sobre cómo manejar situaciones morales y convencionales. Cuando surgen conflictos entre normas que afectan el bienestar, la justicia o los derechos (e.g. hasta hace unas décadas en nuestro país, la subordinación legal de la mujer en muchos aspectos al hombre), estas se ven obligadas a resolver el desequilibrio cognitivo bien sea a través del acoplamiento a las reglas, o bien en la oposición a las mismas través de la resistencia y la subversión.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

### **TIPO DE INVESTIGACIÓN**

De manera general, la investigación consistió en conocer el modo en que docentes mujeres en formación establecen criterios para evaluar el comportamiento de los estudiantes en el aula de clases como correcto o incorrecto. Se asumió que sus experiencias con diferentes normas, en su vida familiar tanto como en su vida escolar —primaria y secundaria—, interactuarían con su formación universitaria y su ejercicio docente durante las prácticas profesionales. Así pues, la investigación fue llevada a cabo desde un paradigma interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pues el interés estuvo orientado por conocer la comprensión que poseían las docentes en formación acerca de lo correcto e incorrecto, partiendo de sus experiencias de vida y de la interpretación de las faltas de comportamiento de sus alumnos durante las clases. Finalmente, el diseño implementado fue histórico-hermenéutico, puesto que se buscó encontrar el significado que las docentes en formación le otorgan a sus acciones cuando relatan los hechos (Packer, 1985).

### **PARTICIPANTES**

La población que se estudió estuvo conformada por docentes en formación que se encontraban realizando

sus prácticas profesionales y hacen parte de la carrera de Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. La muestra estuvo compuesta por cinco estudiantes mujeres que estaban cursando noveno semestre. En relación a los alumnos que las docentes en formación orientaban, se restringió el estudio a niños de primaria de diferentes colegios tanto públicos como privados. Se aclara que las participantes autorizaron emplear sus nombres de pila para el análisis y publicación de los resultados.

### CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Debido a que el interés de la investigación fue conocer las experiencias de las docentes en formación con las normas tanto en su vida personal como profesional, se plantearon 4 categorías de análisis, a saber: (1) experiencias con el cumplimiento de normas en la familia, (2) experiencias con el cumplimiento de normas en su propia formación

escolar en primaria y bachillerato, (3) formación profesional recibida en la universidad en lo referente a las normas escolares y (4) experiencia de aplicación de normas de ellas mismas en su ejercicio docente. Tales categorías fueron propuestas por el investigador, ya que los grupos básicos de socialización —familia y escuela— brindan una importante experiencia en lo referente a la normatización del comportamiento, y esto se puede contrastar con lo aprendido en la formación universitaria así como en la práctica profesional, donde cada docente reflexionará sobre la forma más adecuada de normatizar a niños de primaria. Por ello, a partir de estas categorías se definieron las reglas de asignación para organizar las narraciones de las participantes. La tabla 1 presenta los criterios con los cuales se seleccionaron los apartes más significativos del discurso de cada una de ellas.

**TABLA 1.**  
**REGLAS DE ASIGNACIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMPLEADAS**

	Categorías	Definición	Reglas de asignación
Experiencia personal	Familia	Hace referencia a la experiencia con las normas con la familia cuando era niño o adolescente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La participante expresa normas establecidas por los padres u otros familiares que debió cumplir durante una época.</li> <li>2. La participante manifiesta situaciones en las cuales había normas implícitas y que regulaban su comportamiento. Por ejemplo, avisar siempre a los padres cuando llegaba del colegio.</li> <li>3. La participante comenta situaciones de conflicto con los padres u otras figuras de autoridad indicando una ruptura con la normatización que hay de su comportamiento</li> </ol>
	Escuela	Hace referencia a la experiencia con las normas cuando era estudiante de educación básica o media en el contexto del colegio	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La participante expresa normas establecidas en el colegio</li> <li>2. La participante manifiesta situaciones en las cuales había normas implícitas y que regulaban su comportamiento. Por ejemplo, ponerse de pie cada vez que entra el docente al salón</li> <li>3. La participante comenta situaciones de conflicto en el colegio indicando una ruptura con la normatización que hay de su comportamiento</li> </ol>
Experiencia profesional	Formación docente	Hace referencia a los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación profesional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La participante refiere conocimientos puntuales relacionados con su formación docente en lo concerniente al manejo de grupos y organización de la clase – teóricos pedagógicos disciplinar, curricular,</li> </ol>
	Ejercicio docente	Hace referencia a la experiencia con la aplicación de normas en la práctica docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reportes que realiza la participante sobre la forma en que regula el comportamiento de los alumnos a su cargo en el aula de clase</li> <li>2. El entrevistador identifica en el lenguaje del participante elementos que indican normatización de los comportamientos de los estudiantes que tiene a su cargo durante la práctica profesional</li> </ol>

Fuente: elaboración propia del investigador

## **TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para recolectar la información se sugirió el procedimiento de grupos focales y técnica de relatos de vida, con el fin de permitir que las docentes en formación narrarán los sucesos impactantes en su vida relacionados con el cumplimiento e incumplimiento de normas, tanto como frente a su aplicación durante las prácticas profesionales, lo cual refleja su pensamiento moral. Así las cosas, para el desarrollo de los grupos focales se empleó la propuesta hecha por Mella (2000), con propósitos y temas definidos para cada una de las sesiones. En ese sentido, los grupos focales se caracterizaron por ser flexibles en las preguntas con el fin de ampliar el rango de información que se podía obtener. Con todo, se realizaron tres grupos focales para realizar el análisis de contenido, en los que se indagó lo siguiente:

- Experiencia personal en el cumplimiento y no cumplimiento de normas a nivel familiar
- Experiencia personal en el cumplimiento y no cumplimiento durante su época escolar
- Experiencia personal en el establecimiento y cumplimiento de normas como docentes

Los grupos focales se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2015, con una duración promedio de dos horas cada uno e intervalos de tiempo de 15 días.

## **PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Una vez realizados los grupos focales, cada sesión fue transcrita y comentada según observaciones de carácter situacional —ruidos o distracciones— y emocional —si había llanto o risa—. Enseguida, se extrajeron los apartes más relevantes para la investigación, estableciendo como criterios de codificación la experiencia personal y profesional con las normas. Frente a la primera se analizaron las respuestas en función a experiencias personales o escolares. En cuanto a la segunda, se examinó la formación profesional docente en relación a la experiencia con los estudiantes de primaria durante la práctica profesional. De esta manera, una vez fueron codificadas las intervenciones de las participantes se procedió a agruparlas por las categorías propuestas y a contrastarlas con lo postulado en la teoría moral de Elliot Turiel; esto es, las narraciones de las docentes en formación se examinaron de acuerdo a la presencia de desequilibrios cognitivos hallados al enfrentar situaciones convencionales con implicaciones morales, así como también desde la construcción y desarrollo de los dominios moral, convencional y personal (Yáñez y Perdomo, 2009), lo que implicó la comprensión de las

normas convencionales —generadas por acuerdos— y morales —que tienen que ver con el bienestar, la justicia y los derechos. De igual forma, varias de las narraciones de las participantes se entienden desde las prácticas culturales que les fueron transmitidas por sus padres o docentes en la época escolar.

## **RESULTADOS**

### *Categoría personal - familia*

En la categoría de familia se encontraron temas relacionados con la autoridad para establecer normas e imponer castigos, con las expectativas puestas en relación al comportamiento esperado y discriminando de lo que se considera correcto de lo incorrecto. En los relatos de las participantes los padres se apoyaban en su autoridad para exigir conductas relacionadas con el cumplimiento de expectativas sociales. El relato de “Lina” ejemplifica este punto: “[...] mi padre me enseñó dos cosas: —mire usted debe llegar a esta hora—, la puntualidad, y tiene que cumplir ciertas cosas, —mientras usted viva bajo el techo de esta casa se hace lo que yo diga—. En este caso se puede contemplar cómo la norma de la casa es impuesta sin mayores explicaciones y se exige el cumplimiento de la misma independiente de su validez o no. Se trata de situaciones en donde la norma convencional se apoya en la autoridad del padre y se acepta como tal. Enseguida Lina dirá, ahora sobre expectativas, que [...] cuando se es hija única los papás están encima de uno, y siempre va a ser así, y siempre va ser uno el ejemplo. —Usted tiene que sobresalir—. Entonces yo no puedo fallar... para mí es traumático: no puedo fallar... Entonces no puedo desfallecer en eso”.

En este relato la participante Lina expresa que las expectativas familiares fueron bastante demandantes emocionalmente, pero que con el arribo a la adultez terminó aceptando que las normas, aunque impuestas, buscaban prevenir daños; es decir, la norma se aceptó por entender que era necesaria para el buen funcionamiento familiar, el logro de objetivos y la prevención de riesgos. Tales situaciones, al ser reconocidas por ella, se integraron en su razonamiento moral.

Otro aspecto significativo de la influencia de la familia en el desarrollo del pensamiento moral de las docentes en formación, tiene que ver con las expectativas en relación con el comportamiento deseado. La educación en valores, tradiciones y creencias tiene un especial significado en el razonamiento moral. Smetana (2006) indicaba que los supuestos informacionales son datos o creencias que afectan la evaluación de una situación. A propósito, enseguida se presentan algunos fragmentos relatados



por las participantes en relación a este tema. Lorena, por ejemplo, reflexiona acerca de cómo la transmisión cultural de valores puede darse diferencialmente si viene de los padres o de otros pares como los hermanos. También, la docente en formación obtiene diferentes informaciones de otros grupos sociales, obligándola a decidir qué es lo correcto o no de las prácticas inculcadas:

Según la biblia —afirma— la mujer no puede usar prenda del hombre, que serían los pantalones, que los aretes, nada de esas cosas; pero me gusta mucho escuchar cuando hablan de Dios y todas esas cosas, entonces yo me quedo con lo..., no con lo que se acomode en mi vida, sino con lo que yo creo realmente es necesario para mí, porque usar pantalones no me hace pecadora. ¿De qué me sirve a mí ir con una falda larga y estar criticando algo malo de todo mundo?.

En el relato se observa que la iglesia cristiana a la que asiste Lorena tiene un valor instaurado —las mujeres no deben usar pantalones—, pero ella no lo aplica, indicando que reestructura el valor cultural a partir de la forma en que la amplía su perspectiva. Se consta entonces el supuesto informacional que indica Turiel (Smetana, 2006) para evaluar situaciones, pues en este caso la docente en formación explica que no está de acuerdo con una convención ligada a expectativas sociales. Y continúa diciendo: “A mí me fascina bailar y eso en la iglesia no está bien visto porque eso es rendirle culto al demonio. Para ellos divertirse es en la presencia de Dios”. Como se puede

observar, Lorena va en contra de otro valor instaurado por la iglesia cristiana a la que asiste —bailar y divertirse solamente en su propia congregación—. De esta manera, cuando una práctica se considera injusta o arbitraria se presentan episodios de resistencia, como se evidencia en la decisión de Lorena de bailar cuando lo desee, a pesar de los argumentos de la iglesia cristiana a la que asiste. Además, va a proseguir narrando:

Todo ese tipo de cosas no considero que sean necesarias para uno vivir la vida plena y ser feliz... yo comparto mucho del cristianismo, pero también muchas cosas de la iglesia católica. Entonces desde que tengo 6 años, mi mamá es cristiana, entonces a mí nunca me dejaron usar el pantalón, los aretes. Cuando llegué a Bogotá, mis hermanas no son cristianas, entonces que el arete, que el piercing, que póngase el pantalón... uno ve de verdad que no es necesario cumplir con todo ese tipo de cosas para agradecerle a Dios... me quedo con lo bueno de las dos.

Lorena fue educada por su familia para seguir unas prácticas culturales asociadas a creencias religiosas; no obstante, varias personas significativas para ella realizaban prácticas que se contradecían entre sí. Así, en su propia familia había prácticas tanto católicas como cristianas, las cuales ella asumía por sumisión a la autoridad; pero luego, al venir a vivir a Bogotá encontró que las hermanas no son practicantes del cristianismo y, por ende, no guían su forma de vestir o de ser a tales creencias. Es a este tipo de situación a la que Turiel

denomina coordinación de dominios (1989), pues se trata de un caso en el que la docente en formación manifiesta un conflicto al tener que coordinar una información que se le presentaba como inmoral —bailar fuera de la iglesia—, una información convencional —vestirse a la moda— y una información personal —bailar por gusto, enfrentando además unas expectativas por cumplir y la información cultural transmitida a través de su familia y amigos, lo cual no le permitía identificarse con un solo comportamiento; frente a ello, la participante optó por razonar sobre estas prácticas, desligarlas de cualquier interpretación moral y asumirlas como una información convencional que ella autónomamente cumpliría en los contextos y momentos que considerara apropiados, privilegiando así su dominio personal. Turiel (1989) explica que en la coordinación de dominios la persona busca maximizar los beneficios en cada uno de estos, situación que Lorena ejemplifica claramente.

Pero, además de lo anterior, la imagen que los padres tenían de la participante se constituye una de las principales fuentes de expectativa: consideran importante mantener un buen nombre y ser un ejemplo para los demás; esta imagen se volvió criterio de juicio fundamental transmitido por los padres a las participantes, con el fin de regular su comportamiento. Lina presenta el relato más representativo: “Mi papá me decía: —no es que yo sea machista, pero yo como hija la quiero integral, tiene que ser una mujer integral con sus cosas y tiene que ser consecuente con lo que usted hace—”.

El criterio de juicio indica los argumentos para establecer la gravedad de alguna falta y si es moral o convencional (Clemente, 2004). En este apartado se puede constatar cómo el padre de la docente en formación influye en su forma de actuar al hacer énfasis en la importancia de cuidar su imagen, más cuando se es mujer. En la narración, Lina explicó que cuidar la imagen hace referencia, por ejemplo, a no ser vista bebiendo alcohol. El criterio de juicio del padre de Lina, según la teoría de Turiel, indica que coloca al mismo nivel de falta moral el no cumplimiento de esta convención. Tal indicación, con todo, permanece muy latente en el criterio de juicio de Lina cuando ejerce su labor docente, así como en su razonamiento frente a lo que considera correcto e incorrecto de su propio comportamiento.

### ***Categoría personal - escuela***

Con relación a las vivencias durante la época escolar se encontró que las experiencias, tanto negativas como positivas, marcaron significativamente y de forma emocional a las participantes. Las docentes en formación durante su propia vida escolar tuvieron experiencias

que les permitieron establecer nuevos criterios de juicio respecto a los comportamientos correctos e incorrectos. Por ejemplo, todas las docentes en formación reportaron episodios bastante negativos de profesores que les pegaban, les generaban temores o las humillaban; este tipo de castigos generaron en ellas un desequilibrio cognitivo moral al originar reflexiones sobre lo que se considera correcto o incorrecto en el comportamiento de un docente. Así pues, las experiencias escolares con el castigo marcaron episodios significativos en la reflexión sobre el actuar de una figura de autoridad. A propósito, cuenta Lina:

[...] había una profesora, Fanny, ella dictaba matemáticas y el que no supiera (las respuestas) su coscorrón en la cabeza. Era un coscorrón que nos dejaba doliendo la cabeza y nosotros, pues para el adulto eso era normal y era aceptable en una escuela, nosotros nunca dijimos nada... siempre nos pegaba a todos”.

En su relato se puede percibir que algunas prácticas como golpear a un alumno para que aprenda vienen arraigadas en ciertos docentes y, puesto que son figuras de autoridad, los niños veían ese comportamiento como normal, aunque les implicaba bastante dolor. Es llamativo en este caso porque Lina, en otros apartados de los grupos focales, expresaba que ninguno de sus padres ni nadie más en su familia la castigaban físicamente, mientras que esta docente si le pegaba y ellos hace que ella exprese que esa es una práctica normal del adulto. Tal como lo indicaba Elliot Turiel (2013, p. 18): existen prácticas culturales que institucionalizan injusticias y en este caso la cultura en los colegios de las participantes aceptaba el castigo físico a los alumnos. Algo semejante fue narrado por Maira sobre una situación donde no solo hay maltrato físico sino también psicológico a través de prácticas de burla y temor al estudiante:

[...] yo estaba en segundo de primaria y había una profesora que me pegaba... la señora tenía también en el salón a su hija y si nosotros nos juntábamos con ella nos pegaba, que porque a ella no le gustaba que nosotros nos juntáramos con ella.

Aquí se constata una situación de desigualdad, ya que evidentemente la figura de autoridad que es la docente establece una inequidad entre las mismas compañeras de clase de forma arbitraria (Turiel, 2002). En este caso la desigualdad surge por la relación madre-hija, haciendo que los criterios de juicio de la docente sobre lo correcto e incorrecto del comportamiento de las otras niñas se vieran afectados por esta relación filial. “[...] ella — continúa Maira— nos decía: -si ustedes le cuentan a su

mamá entonces la voy (a la mamá) a encerrar en un cuarto oscuro lleno de serpientes...-. O sea, la señora nos metía bastante miedo...". Su profesora normatiza el miedo y la amenaza, infundiendo en las estudiantes el temor a que su propia mamá fuera a ser lastimada —afectación al bienestar—. Para Turiel (1989) la jerarquía superior puede determinar lo que es correcto e incorrecto, situación que se hace palpable en la actitud amenazante de la profesora por medio de la cual indica que es correcto mentirles a los padres por el simple hecho de que ella así lo ordena.

Asimismo, se evidencia una situación de desequilibrio cognitivo en las estudiantes al tener que mentirles a los padres —falta convencional— con tal de salvaguardar su bienestar —evitar una falta moral. Una vez más, es la narración de otra de las participantes, Alejandra, la que ilustra cómo los castigos que atentan contra el bienestar de los estudiantes les han servido a las docentes en formación como un criterio de juicio para regular su propio comportamiento en el aula de clase:

[...] fue una experiencia muy mala, muy desagradable para mí y considero que, para la gran mayoría de mis compañeros, todos teníamos que entrar al salón así (realiza la postura corporal) derechos... la profesora tenía un bastón y cuando quería llamarnos la atención, el bastonazo detrás de uno en la pierna, en la espalda y derechita. Era una hora de clase, pero era eterna... Es ¡terrible! Y a mí eso me marcó, pero terriblemente... Es que yo no quiero... a mí no me funcionó, yo no aprendí de ese modo pues seguramente ellos (sus propios alumnos) tampoco van a aprender, entonces quiero que sea diferente.

Sus palabras denotan cómo se generaban diferentes consecuencias negativas ante el no cumplimiento de unas normas convencionales que, a la postre, derivaban en estrés psicológico; de igual forma, queda claro que la participante no quiere ser de este tipo de docentes, sino que quiere cambiar las cosas —indicando que es una práctica que no se puede repetir ni aceptar. También se hace manifiesto cómo se empiezan a interpretar las normas convencionales a partir de las propias experiencias y en función de las motivaciones por las que existen dichas normas, siendo perceptible la diferencia clave con las morales que no son susceptibles a interpretación.

Aunque Alejandra en su relato indica que se acoplaba a la situación, su posterior análisis exhibe lo que Turiel (2002) indica como una situación de resistencia, la cual ocurre cuando no se está de acuerdo con las prácticas culturales y se hacen comportamientos contrarios a lo indicado o se hace lo posible por cambiar la práctica que se considera

injusta. Es así que ella expresa su resistencia al indicar que no va a repetir ese tipo de prácticas que afectan el aprendizaje.

De estos relatos es posible colegir que algunos profesores de bachillerato de las participantes vulneraron sus derechos al interpretar exageradamente unas faltas o amparados en su figura de autoridad. Tales situaciones se constituyen como claros ejemplos de desequilibrios cognitivos, debido a que las participantes tuvieron que coordinar sus propios dominios a partir de lo que vivían y privilegiar lo que indicaba el docente —dominio convencional— sobre su propia indignación —dominio moral— y deseos personales —dominio personal (Turiel, 1989; Nucci y Turiel, 2009).

### ***Categoría profesional – formación y ejercicio docente***

El tema de la autoridad y la amistad fue uno de los que más debate generó, puesto que incumbía directamente las concepciones de las docentes en tres aspectos principales: en el ejercicio de su labor docente, en sus conocimientos académicos y en sus propias creencias al respecto. Precisamente, el siguiente relato de Lorena ilustra la forma en que las docentes en formación asumen la autoridad frente a sus alumnos y sus porqués:

[...] ¿que cómo yo me presento con mis niños?, pues yo me presento de las dos formas de verdad (hace referencia si como autoridad o como amiga), depende del momento, el día, a veces me presento como la profesora que tiene cierto poder o en algunos momentos me presento como esa amiga, pero no sé si afortunada o desafortunadamente para los niños así uno se presente como una amiga ellos saben que la profesora tiene la autoridad, porque cuando ellos están tan chiquitos a ellos todo el mundo los manda".

La narración da cuenta de que el solo hecho de ser docente es condición suficiente para ejercer la autoridad entre sus estudiantes y así poder dirigir al grupo en las diferentes actividades planeadas; así, esta asume cierta autoridad gracias a la convención, y solo debe ejercerla. Turiel (2006) expresa que en este tipo de situaciones la autoridad tiene que ver con el establecimiento de jerarquías que se han mantenido culturalmente. Por el contrario, cuando la autoridad se concibe como una serie de comportamientos impuestos a través del miedo y el castigo, la manera en que la docente en formación asuma el rol variará significativamente según su aceptación o rechazo a la concepción jerárquica como algo negativo. Justamente, los relatos de Alejandra ilustran esta concepción aversiva de autoridad por parte de docentes: [...] las profes titulares cuando ven que ya están muy

cansones ellas los gritan y los regañan. Y yo veo las cosas desde 2 perspectivas, amablemente ellas quieren controlar la clase para que yo pueda seguir instruyendo, pero por otra, uno, me quitan la autoridad a mi como profe, de que estoy dando la clase, pero están como cohibiendo al niño en su naturaleza, en déjenme ser feliz como soy yo ¿no? Me pone a pensar... hasta qué punto yo puedo hacer algo, o como les voy a decir a las profes (titulares) ¡no, dejémoslos! Ellos aprenden así... Entonces digamos que en esa interacción trato de ser muy como a la par, que la profe no es la autoridad y que no me puedo acercar a ella porque me va regañar, quiero que me miren con la amistad que uno debe entablar con sus estudiantes.

Se hace evidente el modo en que Alejandra comienza a plantearse un desequilibrio cognitivo entendido desde la teoría de Turiel (1989) como una inconformidad ante algo que no comparte, específicamente en lo que refiere a regañar a los niños por estar inquietos en clase. Para ella lo contrario a la autoridad es la amistad, y por eso expresa varias veces que ella desea ser una docente diferente que no emplee su figura autoritaria como forma de enseñanza; su intención es aún más clara en el siguiente apartado:

[...] cuando yo veo un profe que me da como esa confianza, como esa amistad, entonces me funciona la cosa, en cambio ese profe que yo lo veo tan utilitario es

como el allá y yo acá, es complicado porque hay otros factores que van a interferir y uno no va aprender, uno no va tener la misma motivación por más que el profe sea muy amable, sino que él genera su barrera y usted es el estudiante yo estoy aquí, y eso a estas alturas, en pleno siglo XXI que la educación debe ser cambiada uno todavía encuentra esa clase de profes y yo quiero cambiarla”.

En el fondo, se resiste a aceptar que el distanciamiento entre docentes y alumnos por su posición jerárquica sea aceptado hoy en día, pues considera que esto afecta el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la posición de establecer relaciones de amistad con los alumnos que ella expresa no fue compartida por otras participantes de los grupos focales, principalmente porque percibían que la amistad con los alumnos le resta autoridad al docente, afectando el respeto y el buen funcionamiento de la clase. El relato de Nathaly ejemplifica esta perspectiva:

[...] yo no considero que nosotros tenemos que ser amigos de los estudiantes, porque ellos abusan de esa “amistad”. Yo me consideraba con ellos, como una guía, como una consejera, mas no una amiga, porque pues cuando yo llegue al colegio, el coordinador de disciplina me dijo -usted tiene que poner una barrera en donde usted es la profesora y ellos son los estudiantes, porque a veces abusan de eso-.



Esta docente pone de relieve un claro ejemplo de cómo un coordinador establece un patrón de comportamiento que considera correcto y apropiado a una persona nueva en el cargo; según la teoría moral de Turiel (2002) esta es una práctica en la cual una figura de autoridad determina qué se considera una falta y qué tan grave es. De esta manera, se empieza a evidenciar el modo en que cada docente en formación tiene su propia comprensión sobre la figura autoritaria y la amistad. En las docentes en formación estos conceptos se pueden ver afectados por las experiencias previas de interacciones amistosas con sus propios maestros. De igual forma, un aspecto fundamental es que se observa un temor por cometer actos injustos con sus alumnos y repetir las mismas experiencias que ellas vivieron durante su época escolar. Así parece mostrarlo el relato de Lina:

[...] uno va a mirar cómo está manejando esa autoridad si de manera positiva o de manera negativa... ellos son niños que de una u otra forma necesitan una guía, ya no lo veo más como por interés sino como guía, un profe que les esté guiando. Somos profes, pero también somos seres humanos, pero hágannoslo saber si estamos abusando de esa autoridad- porque a veces la autoridad se puede de pronto mal interpretar, ¿Si? Y la idea es que los estudiantes no la mal interpreten porque a veces, ellos mal interpretan la autoridad de uno, entonces la idea es como hacerles comprender que es la autoridad, porque hay muchos tipos de autoridad, entonces como en ese momento hacerles entender de qué se trata esa autoridad, de forma amable, de forma común y corriente, como le gustaría a uno que le dijeran las cosas.

Esta narración presenta el mayor desequilibrio cognitivo en torno al ejercicio de la autoridad: el posible abuso de poder por parte del docente. Por las vivencias durante su época escolar, las docentes en formación evitan generar comportamientos agresivos como aplicar castigos severos, humillar al alumno o infundir miedo como forma de ejercer la autoridad. Así, analizado desde la teoría de los dominios, el manejo de la autoridad es una situación convencional con implicaciones morales (Nucci y Turiel, 2009), porque debido a sus experiencias previas para las docentes en formación el ejercicio de la autoridad se asocia con prácticas que afectan el bienestar —castigos severos—, la justicia —tomar decisiones abusivas contra los alumnos— y los derechos —privarlos de beneficios adquiridos por su condición de alumno—. Además, las docentes en formación no son ajenas a presentar reacciones emocionales cuando presencian situaciones que vulneran sus derechos, el de los alumnos u otro tipo de hechos que las indignan y representan desafíos a su autoridad. En los siguientes apartados se podrá



contemplar cómo ellas pueden hacer uso de estrategias aversivas como el regaño, el castigo físico e incluso la humillación, pese a que estos fueron aspectos que previamente criticaron. Lo ilustra Nathaly:

[...] ese niño es el demonio de verdad, le pegaba a todo el mundo, se subía en los puestos, o sea yo odiaba entrar a ese curso por ese niño, entonces un día ese niño provocó a otro compañero y se empezaron a pelear, entonces pues yo intervení (sic) y dije: -bueno ¡ya! ¡Cálmese! ¡Qué le pasa! - (hace la dramatización poniendo voz firme y mirando seriamente), y el niño se exaltó tanto que me pego... uy yo cogí ese chino del brazo y lo saque del salón, pero bruscamente y le decía: -sabe que hermano me tiene mamada, si no se larga usted me largo yo- y lo dejé fuera del salón.

Esta situación es presentada, ante la evidente ineffectividad de las medidas convencionales, la participante asumió que la única forma de retomar el control era vulnerarle momentáneamente su integridad —cogerlo bruscamente— y amenazarlo. Por tanto, esta es una situación de desequilibrio cognitivo que la docente resolvió minimizando las consecuencias morales en favor de reacomodar el control convencional del aula de clase. Turiel (1989) indica que las personas buscan maximizar los beneficios en los diferentes dominios, lo que explica por qué en ocasiones se obra de manera diferente a como se piensa. En este caso, aunque Nathaly recurrió a una agresión física, no implica que sus concepciones morales hayan cambiado o que su comportamiento no se siga guiando por los mismos.

Las prácticas profesionales de las docentes en formación son consideradas como espacios que, además de servir para aplicar sus conocimientos, les brinda muchas situaciones de reflexión, análisis y evaluación del comportamiento de sus alumnos, así como del propio en general. De esta manera, el desarrollo del pensamiento moral en las docentes en formación sigue dándose durante sus prácticas profesionales y en interacción con sus propios estudiantes.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos se analizaron a partir de la teoría moral de Elliot Turiel, para quien la moral posee un desarrollo independiente al que se le da a las normas convencionales o personales (Turiel, 2013, p. 28). Por tanto, enseguida se discutirán de manera muy general los principales hallazgos relacionados a los aspectos que influyen en el pensamiento moral de las docentes

en formación a la hora de afrontar situaciones con implicaciones morales, ante todo durante sus prácticas profesionales.

Las relaciones familiares son un primer elemento importante en el pensamiento moral del docente en formación, toda vez que los padres son las primeras personas que le enseñan lo que es un comportamiento correcto e incorrecto. Las participantes en el estudio reportaron cómo aquellos iban regulando su comportamiento a través de las normas que les imponían, explicando las razones de tales normas y castigándolas de maneras diversas ante su incumplimiento.

Los padres imponían las normas por autoridad y no diferenciaban entre normas morales y normas convencionales, pero esto no implicaba que las participantes pudieran distinguir entre un dominio moral y convencional, pues lo hacían por medio del tipo de castigo que recibían al considerarlo adecuado, educativo, exagerado o agresivo según la falta cometida. Tales experiencias familiares se vieron reflejadas en el razonamiento moral de las docentes en formación específicamente en dos situaciones: una hace referencia a los momentos en que expresaban sus creencias sobre las causas del comportamiento de sus alumnos —atribuyéndoles una mala crianza por parte de los mismos padres—, mientras que la otra tuvo que ver con el cuidado de la imagen y más por el hecho de ser mujeres —algo que los padres les inculcaron desde pequeñas—.

Los contextos familiares se comprenden desde la teoría moral de Turiel como supuestos informacionales culturalmente transmitidos (Clemente, 2004, párr.2), pues los padres hacían hincapié en guardar cierta compostura y aceptaban o no ciertos comportamientos cuando eran niñas por el hecho de ser mujer. De esta forma, en el momento en que están realizando sus prácticas profesionales las docentes emplean el mismo discurso para regular su comportamiento y cuidar su imagen.

De otro lado, la relación con sus profesores durante la época escolar constituye otro factor que influye en el pensamiento moral de las docentes en formación. Así, se resaltan las vivencias negativas como los castigos recibidos y los abusos de autoridad por parte de algunos profesores; los castigos físicos, humillantes y abusivos generaron un gran impacto emocional en las docentes, llevándolas a cuestionar las razones por las que una figura de autoridad podía cometer actos de esas características. Estas situaciones sentaron las bases para entender que las reglas convencionales son diferentes a las morales, con lo que fue asumido que el incumplimiento de una



falta convencional no justifica un abuso de autoridad que llegue al daño físico del alumno, pérdida de sus derechos o trato injusto con relación a los demás.

En un sentido semejante, al relatar las participantes su experiencia como docentes, se observa el marcado impacto que tienen las vivencias escolares en su forma de actuar. Así las cosas, ellas evitan al máximo realizar comportamientos que maltraten física o psicológicamente a sus alumnos, procuran emplear el diálogo para corregir comportamientos y tienen a sus propios profesores

abusivos como modelos del tipo de docente que no quieren llegar a ser. Esta situación de angustia por obrar de manera injusta genera las mayores reflexiones morales sobre la concepción y manejo de la autoridad, la comprensión del tipo de relación que deben establecer con los alumnos y el manejo de sus emociones. Desde la teoría moral de Turiel esta situación se relaciona con la jerarquía (Turiel, 2002, p. 200), puesto que las personas que están en posiciones superiores pueden, gracias a su poder, establecer qué es lo correcto y lo incorrecto para así proceder a castigar o premiar tales comportamientos. Es claro: cuando las docentes en formación eran estudiantes escolares estaban en la parte inferior de la jerarquía y sufrieron prácticas injustas; y ahora que son docentes y están en la parte superior de tal jerarquía, se sienten preocupadas por llegar a actuar de esa misma forma.

El manejo de la autoridad en el aula las enfrenta a situaciones que deben resolver y que, por tanto, generan los principales desequilibrios cognitivos relacionados con el comportamiento moral; esto es, el empleo de prácticas abusivas —grita, amenazar y castigar físicamente— para controlar la conducta de los alumnos y mantener el control de la clase. Frente a esto, la teoría moral de Turiel dirá que cuando una persona experimenta desequilibrios cognitivos está básicamente en un conflicto porque busca beneficios en todos sus dominios —moral, convencional y personal— (Turiel, 2002, p. 193). El pensar moral de una forma —“no debo gritar a mis alumnos” — y el actuar convencional de otra —gritarlos para reestablecer la disciplina— no es visto como una contradicción sino que, en ocasiones, es considerado como necesario actuar de forma diferente a como se piensa, con el propósito de restablecer la disciplina, cuidando eso sí de que este actuar sea esporádico y lo menos agresivo posible.

Otro aspecto importante del pensamiento moral de las docentes en formación tiene que ver con el tipo de relación que consideran se debe establecer con los alumnos; de este modo, las participantes debatieron sobre dos extremos de este aspecto: un extremo refiere a aceptar relaciones de amistad con ellos para generar así más confianza y mejorar con ello el diálogo; el otro extremo tiene que ver con no tener ningún tipo de amistad con los estudiantes para mantener la autoridad, evitar tratos irrespetuosos y malentendidos. La disyuntiva del tipo de relación que entablar con un alumno se justifica en las informaciones que tienen las docentes en formación respecto a sus propias experiencias de amistad, por conocimientos académicos y por instrucciones de figuras de autoridad. Tales supuestos informacionales le ofrecen a una docente en formación cierto punto de partida desde el cual analizar un problema y justificar su acción frente a él.

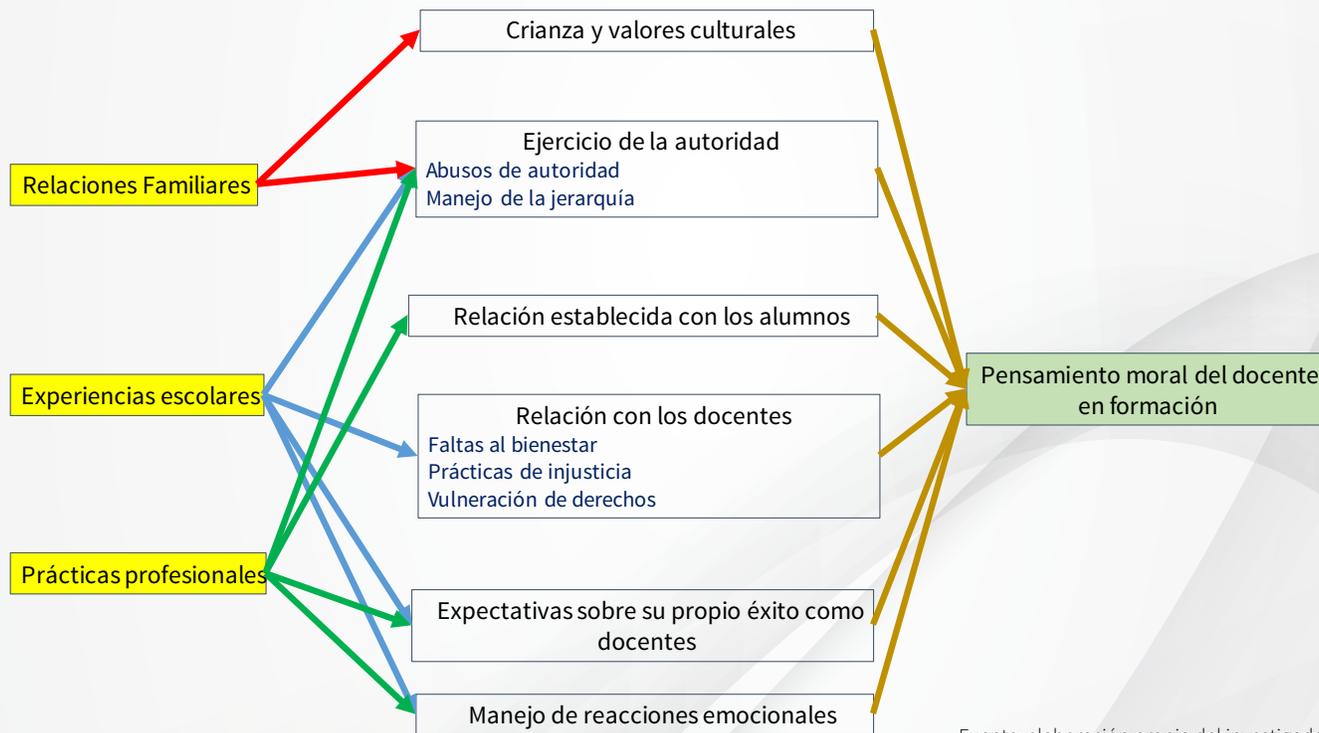
Un último componente contemplado tiene que ver con el manejo de emociones en situaciones estresantes. Turiel (2006, p. 25)) indicaba que las reacciones emocionales permiten a la persona identificar de manera rápida, automática e intuitiva cuando una situación tenía implicaciones morales. En el estudio realizado, se constata que reacciones como la indignación al describir situaciones traumáticas a lo largo de su vida, también estaban asociadas a eventos con implicaciones morales —daño, injusticia, pérdida de derechos—. De tal manera que las reacciones emocionales fuertes pueden originar actuaciones impulsivas a la hora de resolver un problema con los alumnos, haciendo que las docentes exhiban comportamientos agresivos, que luego habrán de derivar en crisis por el desequilibrio cognitivo entre el pensar y el actuar moral.

En general, entre los aspectos que influyen en el pensamiento moral de las docentes en formación, se encontraron:

1. Valores culturales transmitidos por la familia.
2. Expectativas del docente en formación sobre su propio comportamiento (éxito docente).
3. Forma de ejercer la autoridad.
4. Experiencias en el colegio con los propios profesores.
5. Tipo de relación que se establecerá con sus propios alumnos.
6. Forma de manejar sus propias reacciones emocionales.

La figura 2 presenta un modelo propuesto a partir de los resultados obtenidos.

**FIGURA 2.**  
**MODELO DE LOS COMPONENTES PRINCIPALES PROPUESTOS**  
**EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MORAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN**



La presente investigación también permitió percibir que el pensamiento y la acción moral no son consistentes a partir de la edad adulta, como lo proponen varias teorías morales; por el contrario, ambas cosas se caracterizan por su inconsistencia, toda vez que implica la búsqueda de equilibrio de beneficios entre los dominios moral, convencional y personal. Las expectativas sociales —e incluso académicas— presumen que al llegar a cierto nivel de desarrollo cognitivo se presenta una estabilidad en la forma en que se asumen muchas situaciones morales,

pero lo que se interpreta de situaciones de diversa índole es que las personas muchas veces no solamente exhiben inconsistencias entre su pensar y su actuar moral, sino que muestran falencias en su misma forma de analizar un acontecimiento de ese tipo. Inconsistencias estas que son percibidas por el mismo sujeto, que usualmente le generan incomodidad y que busca resolver de alguna forma (Turiel, 2006). La teoría de los dominios brinda una interesante perspectiva para aprehenderlas mejor, permitiendo dimensionar que el desarrollo moral no se

detiene al lograr el estadio de las operaciones formales de Piaget (1977), sino que se mantiene durante toda la vida adulta.

Este trabajo también se apoya en ciertos aspectos de las teorías estructuralistas así como de las teorías culturales del desarrollo moral, pero integradas tal como lo proponía Turiel. Esto es, se asume que el pensamiento moral se construye gracias a la interacción social de la persona con su entorno, tal como apostó el estructuralismo; también que la información culturalmente transmitida es importante para entender el desarrollo del dominio convencional, más no el desarrollo moral. El pensamiento moral constituye en dominio independiente relacionado con el bienestar, la justicia y los derechos, y su desarrollo se da de manera diferente al que se da en la comprensión de las reglas sociales y culturales.

Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio permiten evidenciar la gran importancia que tiene para las docentes en formación llevar a cabo una adecuada identificación de los comportamientos que consideran correctos e incorrectos en el aula de clase, así como manejar apropiadamente las conductas que alteran el desarrollo normal de la clase. En este sentido, se ha resaltado la importancia de reconocer que ellas tienen un gran cúmulo de vivencias relacionados con aspectos morales; esto es: aceptación de reglas, normas, modos de proceder, manejo de jerarquías, concepción de lo correcto e incorrecto y expectativas propias y ajenas — familiares, de otros docentes— que inciden en su forma de discernir el comportamiento de los demás, particularmente el de los niños en el aula de clase. Por tal razón, es muy significativo que en la formación profesional se conozcan previamente este tipo de experiencias, pues son las que generan una serie de concepciones sobre el comportamiento correcto e incorrecto y sobre la forma de decidir; es decir: hay que conocer previamente las características del pensamiento moral del docente en formación.

Con todo, lo presentado en esta investigación puede orientar la formación profesional de los futuros maestros al llamar la atención sobre cuatro puntos fundamentales. En primer lugar, permitirle al docente en formación hablar sobre sus experiencias familiares y escolares relacionadas con situaciones muy impactantes, tales como abusos de autoridad, castigos muy severos o situaciones de injusticia, para que con ello puedan reelaborar y repensar su ejercicio educativo y este no se vea mayoritariamente influenciado por concepciones sesgadas, extremistas

o prejuiciosas. Un segundo aspecto tiene que ver con las concepciones de autoridad y amistad frente a los alumnos, ya que lo observado en los relatos de vida es que no basta únicamente con explicaciones sobre lo aprobado o no por los reglamentos internos de instituciones sobre el tema, sino que hay que interpretar lo que las maestras entienden por ambas actitudes. Es así que las creencias, los conocimientos, pero sobre todo las experiencias vividas con el tema de la autoridad, influyen en la concepción de este y en el comportamiento que finalmente tendrán en su ejercicio.

De igual forma, la cuestión del tipo de relación que se debe mantener con un alumno giró en torno a dos extremos: o permitir la cercanía amistosa, o mantener una buena distancia, lo cual se debe también a sus propias creencias y experiencias, por lo que el trabajo en estos temas debe iniciar desde la comprensión que los profesores en formación tienen de ellos. Un tercer aspecto tiene que ver con la importancia de generar un espacio constante de reflexión sobre desarrollo moral durante la etapa de formación educativa, pues se evidenció que a medida que se adquiría más experiencia profesional se empleaba menos conocimiento teórico para resolver problemas en el aula de clase, no porque las docentes olviden o ignoren lo aprendido, sino porque el tipo de problemas que deben resolver diariamente tocan sus convicciones de lo correcto e incorrecto y las teorías a la mano no logran brindarles herramientas para resolverlos, por lo cual apelan mucho más a las vivencias. La educación moral es muy efectiva para discernir situaciones que implican debate entre lo que se considera correcto o no, pues brinda más elementos de análisis y de actuación (Helwig, Turiel & Nucci, 1997).

En cuarto lugar, el reconocimiento de las propias emociones permitirá reducir el actuar impulsivo e informar para reconocer rápidamente situaciones con implicaciones morales; se trata de que la docente en formación logre equilibrar su dominio moral —hacer lo que considera es lo más correcto—, convencional —hacer lo que considera debe hacer según los reglamentos— y personal — actuar de manera efectiva y segura. Específicamente con relación a este último, una clase de desarrollo moral le brindará herramientas más acordes al tipo de problemas que afrontan diariamente y suelen ser los que más desequilibrio cognitivo originan. La formación teórica debe incentivarse para que las docentes en formación la tomen como un primer recurso a la hora de afrontar situaciones morales.

## REFERENCIAS

- Clemente, F. (2004). Constructivismo versus contextualismo en la psicología del desarrollo: paradigmas actuales en la investigación moral. XI Jornadas de investigación. Universidad de Buenos Aires. Tomado de <http://www.aacademica.org/000-029/371>.
- Gibbs, J. (2003). Kohlberg's theory. A critique and a new view. En Gibbs, J. (Ed.), *Moral development and reality. Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. California: Sage Publications, 57-77 pp.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría*. México: FCE.
- Goñi, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. *Infancia y aprendizaje*, 47, 101-116.
- Helwig, C., Turiel, E. y Nucci, L. (1997). Character education after the bandwagon has gone. *Development perspective and approaches to character education*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kohlberg, L. (1991). Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization en Goslin, D. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand McNally, 347-389 pp.
- Lapsley, D. (2006). Moral stage theory. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 37-66 pp.
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus groups"). *Técnica de investigación cualitativa*. Santiago: CIDE.
- Nucci, L. y Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, brain and education*, 3 (3), 151-159 pp.
- Packer, M. (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *Psicología Cultural*. <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>.
- Payá, M. (1996). Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral. *Pensamiento educativo*, 18, 105-136 pp.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 119-153 pp.
- Thornberg, R. (2010). A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules. *Educational psychology*, (30) 5, 583-603 pp.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo social. En E. Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (Eds.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 38-68 pp.
- \_\_\_\_\_. (2002). *The culture of morality*. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 7-35 pp.
- \_\_\_\_\_. (2008). The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: more than a sequence in development. *Human development*, 51, 21-39 pp.
- \_\_\_\_\_. (2013). Razonamiento moral, prácticas culturales y desigualdades sociales. En Martínez, X. y Rosado, D. *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. México: Colección Paideia Siglo XXI.
- Wainryb, C. y Turiel, E. (1994). Diversity in social development: Between or within cultures? En Killen, M. y Hart, D. (Eds.), *Morality in everyday life*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 283-313 pp.
- Yáñez, J. y Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Horizonte pedagógico*, 11 (1), 55-66 pp.
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. *Implicaciones para la formación moral*. *Laurus*, 13 (23), 137-157 pp.