

COLECCIÓN
Ética & Educación

Javier Roberto Suárez González
Julio Antonio Martín Gallego
Dania Liz Mejía Rodríguez
Estefany Paola Acuña Reyes

Ética y práctica docente


PROMIGAS
Fundación

 UNIVERSIDAD
DEL NORTE
Editorial

ÉTICA Y PRÁCTICA DOCENTE

COLECCIÓN ÉTICA & EDUCACIÓN

ÉTICA Y PRÁCTICA DOCENTE

JAVIER ROBERTO SUÁREZ GONZÁLEZ
JULIO ANTONIO MARTÍN GALLEGO
DANIA LIZ MEJÍA RODRÍGUEZ
ESTEFANY PAOLA ACUÑA REYES

Grupo de Investigación STUDIA – UNINORTE
Grupo de Investigación DE NOVO – FUNDACIÓN PROMIGÁS

Barranquilla
(COLOMBIA), 2016

 **UNIVERSIDAD
DEL NORTE**
Editorial


PROMIGÁS
Fundación

Ética y práctica docente / Javier Roberto Suárez G. ... [et al.]. Barranquilla :
Editorial Universidad del Norte ; Fundación Promigas, 2016.

97 p. : il. ; 24 cm.

(Colección Ética & Educación)

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-741-681-7 (impreso)

ISBN 978-958-741-682-4 (PDF)

ISBN 978-958-741-688-6 (HTML)

1. Ética—Enseñanza. 2. Ética y educación. I. Suárez González, Javier Roberto. II. Martí Gallego, Julio Antonio. III. Mejía Rodríguez, Dania Liz. IV. Acuña Reyes, Estefany Paola. V. Universidad del Norte. Grupo de Investigación STUDIA. VI. Fundación Promigas. Grupo de Investigación DE NOVO. VII. Tít.

(170.71 E84 Dewey 23 ed.)



www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia

A.A. 1569, Barranquilla (Colombia)



www.fundacionpromigas.org.co

Calle 66 n°. 67-123

Barranquilla (Colombia)

© Universidad del Norte, 2016

© Fundación Promigas, 2016

Javier Roberto Suárez González, Julio Antonio Martín Gallego,
Dania Liz Mejía Rodríguez, Estefany Paola Acuña Reyes

Coordinación editorial

Zoila Sotomayor O.

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez M.

Diseño de portada

Munir Kharfan de los Reyes

Corrección de textos

María Claudia Rojas Ronderos/Henry Stein

Impreso y hecho en Colombia

Xpress Estudio Gráfico y Digital (Bogotá)

Printed and made in Colombia

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático, así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Contenido

Presentación	vii
1. REFERENTES TEÓRICOS	1
1.1 Educación para la democracia: la ética y la formación en valores en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.	1
1.2 Concepciones y práctica docente.	6
1.3 Concepciones de los maestros sobre la ética y su relación con la práctica pedagógica	11
1.4 Concepciones del maestro sobre la ética: una primera aproximación en una institución educativa de Barranquilla	17
2. OBJETIVOS	21
2.1 Objetivo general	21
2.2 Objetivos específicos	21
3. METODOLOGÍA	22
3.1 Tipo de investigación	22
3.2 Estudio de casos: estrategia de investigación para la profundización en el estudio sobre prácticas docentes en el contexto educativo.	22
3.3 Muestreo y muestra de investigación	25
3.4 Instrumentos y técnicas para recolección de datos.	25
3.5 Procedimiento	26
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	30
4.1 Descripción general	30
4.2 Sujeto 1: JG	31
4.3 Sujeto 2: DB.	41
4.4 Sujeto 3: DS	50
4.5 Sujeto 4: AR.	59
5. INTEGRACIÓN TEORÉTICA.	69
CONCLUSIONES.	76
BIBLIOGRAFÍA.	79
ANEXOS	84



La realización de esta obra contó con el apoyo de Diyei Villa Barros y Marta Cervantes Manjarrés,
miembros del equipo editorial de la Fundación Promigas.

Presentación

En sus textos sobre educación, en el contexto de la posguerra europea, Theodor Adorno (1993; 1998) no se limita a hablar para responder a las condiciones históricas y culturales de ese momento, sino que señala un horizonte acerca de las obligaciones particulares que tiene la educación en general, sin depender de las condiciones históricas específicas de un contexto determinado. Según él, si bien las aulas de clase ya no están determinadas por el autoritarismo de la enseñanza por parte del maestro, aún se mantienen vigentes dos estructuras jerárquicas que siguen definiendo la labor docente: la estructura académica, perteneciente al salón de clases, y la estructura social, propia del patio de recreo.

El análisis de Adorno genera una cuestión interesante: ¿es suficiente que los docentes estén bien formados en un área específica del conocimiento y la sepan enseñar a los estudiantes o es necesario que reflexionen sobre ellos mismos y su práctica? Aquí se abre espacio para una relación renovada entre filosofía y educación que va más allá de la concepción de la filosofía como orientadora y de la pedagogía como simple aplicación. Según el profesor Guillermo Hoyos (2007), “la filosofía y la educación se necesitan mutuamente y por ello son intrínsecamente necesarias” (p. 13). En este sentido, se trata de reivindicar el carácter intelectual de la labor docente, que no consiste en ser ‘mesurablemente’ más inteligente, ni en ser capaz de realizar proezas intelectuales para convertirse en ‘Señor’ de otros, sino que se trata de una capacidad para comprender, de manera contextualizada, cómo su trabajo afecta a las tendencias sociales más amplias y es afectado por las mismas.

Si la enseñanza mantiene su vocación intelectual, entonces, quizá, los profesores se concentren en sí mismos más intensamente, manteniendo latente su función social. Max Horkheimer (1998) ya se había anticipado a esta idea, señalando la vigencia práctica de la reflexión filosófica, al considerar que

... la filosofía insiste en que las acciones y fines del hombre no deben ser producto de una ciega necesidad. Ni los conceptos científicos ni la forma de la vida social, ni el modo de pensar dominante ni las costumbres prevalecientes deben ser adoptadas como hábito y practicadas sin crítica. El impulso de la filosofía se dirige contra la mera tradición y la resignación en las cuestiones decisivas de la existencia (p. 276).

Así, el foco de la enseñanza debe estar en su vinculación con la totalidad social. Sin embargo, desde temprana edad, la escuela, de manera manifiesta, comienza a formar en las niñas y los niños habilidades técnicas (esto es, conocimientos en matemáticas, lenguaje y ciencias) para que aprendan a 'defenderse en la vida'. A ello, padres y docentes suman habilidades sociales para que las niñas y los niños configuren a su alrededor relaciones sociales con las personas 'mejor situadas', de tal modo que en el futuro las cosas les resulten más favorables y sin tantas dificultades. No obstante, Adorno (1993) considera que este primer encuentro del niño en un ambiente distinto al entorno familiar, y que acontece por lo general en la escuela, se caracteriza por una frialdad alienante en la que

El niño es arrancado, con frecuencia y, por lo demás, ya desde el jardín de infantes, de la *primary community*, de una circunstancia inmediata, acogedora, cálida, y experimenta en la escuela de pronto, por primera vez, el choque de la alienación, la escuela es para el desarrollo del individuo casi el primer prototipo de alienación social (p. 75).

Cabe preguntarse: ¿es suficiente la formación en habilidades técnicas y sociales? Si se considera que es posible construir una sociedad democrática solamente con individuos bien dotados de habilidades técnicas y sociales, es probable que solo se esté sustentando una idea de sociedad que se sostiene en valores netamente instrumentales, lo cual niega la posibilidad de impulsar otros valores, tales como la autonomía y la solidaridad. Pero si se busca la formación de personas autónomas y solidarias que indagán sobre su autorrealización en un ámbito auténticamente democrático, la pregunta sobre el para qué de la educación adquiere un renovado sentido si se propone a partir del horizonte de la formación en ética. Según Adorno (1998),

La democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular... Para que de ello no resulte la sinrazón, hay que dar por supuestos el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento (p. 115).

Los estudiantes deben hacer prácticas de auténtica argumentación, en las cuales los sujetos sean reconocidos como interlocutores válidos, por cuanto ellos mismos pueden desarrollarse como personas críticas y responsables. Razón tenía el profesor Guillermo Hoyos (2012) cuando en el prólogo del libro *Concepciones del maestro sobre la ética*, afirmaba lo siguiente:

Los autores de este libro sugieren que con los resultados de esta investigación apenas comienza el trabajo. Efectivamente, analizada la concepción que de la ética tienen los maestros, se sigue su aplicación tanto en su práctica como en la transmisión de valores morales a sus alumnos y a la sociedad en general. El tema es tanto cómo debemos ser morales en nuestro comportamiento ciudadano, como sobre todo ¿por qué debemos ser morales? (p. xvi).

Sin duda, la ética hace parte del quehacer de los educadores, pues la educación y las acciones que se derivan de ella comportan un carácter ético; y en ese sentido, a los adultos les corresponde, en el marco de un proceso de socialización, actuar como sujetos morales, favoreciendo en las presentes y futuras generaciones una particular sensibilidad ética. En el proceso de socialización, la escuela y los maestros tienen especial relevancia, en la medida en que sus acciones educativas se orientan de modo intencional para favorecer, como se señaló anteriormente según Adorno, a la totalidad del ser humano. La escuela y los maestros no solo transmiten conocimientos, tienen una tarea muy importante de orden moral: formar sujetos libres, autónomos y críticos que, en orden al bien común, busquen su autorrealización personal, manteniendo un compromiso decidido con el cuidado de la vida y con la construcción de una sociedad más justa en compañía y colaboración de otros sujetos.

El discurso ético es un marco orientador y regulador para el maestro, pues es un referente para realizar una acción determinada o para justificar una decisión particular, sea de su práctica docente o de su vida per-

sonal. Es decir, la idea de ética que posea el maestro guía y orienta, en mayor o menor medida, aspectos tales como: el sentido que le imprime a su vida y los elementos rectores por medio de los cuales la rige; las metas esenciales que persigue y la forma como las alcanza; el modo como interactúa y resuelve los conflictos interpersonales; la manera como asume y comprende el aprendizaje de los estudiantes, en enriquecimiento de su práctica y la transformación de la comunidad educativa; la forma como favorece el desarrollo moral de los estudiantes y contribuye a la consolidación del ambiente moral de la escuela, entre otros.

En el marco del proyecto *Las concepciones del maestro sobre la ética y su relación con la práctica docente*, el Grupo de Investigación DE NOVO de la Fundación Promigas y el Grupo de Investigación STUDIA del Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte han propuesto tres estudios interrelacionados. El primero, realizado entre 2009 y 2012, consistió en identificar y describir las concepciones que tienen los maestros sobre la ética (cfr. Suárez, Martín & Pájaro, 2012). El segundo, efectuado entre 2012 y 2014, se propuso analizar las prácticas de enseñanza de los maestros con el fin de indagar la relación entre las concepciones, identificadas en el primer estudio, y dichas prácticas, y cuyos resultados se presentan en esta publicación¹. El tercero se encuentra en curso, mediante el cual se busca contribuir al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza del maestro a través del cambio de sus concepciones.

x

La mente de los seres humanos posee un complejo sistema de representaciones dinámicas y en permanente expansión. Precisamente, a través de una serie de procesos mentales, cada persona construye, ensambla, enriquece y utiliza un cúmulo de esquemas mentales que le permiten, entre otras cosas, valorar, decidir, actuar, predecir y adaptarse al entorno de manera particular.

¹ Para que el lector encuentre un sentido apropiado a los resultados presentados en esta publicación, es recomendable que tenga un acercamiento al libro *Concepciones del maestro sobre la ética* (2012), en el cual se publicaron los resultados del primer estudio. El texto es de libre acceso: http://www.uninorte.edu.co/documents/72553/427200/Concepciones_del_Maestro_Sobre_la_Etica.pdf

En los sujetos existen representaciones mentales abundantes y diversas. Ello ha llevado a que las disciplinas que tratan de categorizarlas y catalogarlas han tratado de simplificar al máximo ese proceso. Así, cada categoría incluye un amplio espectro de entidades representacionales que comparten, como denominador común, el sello de la racionalidad, o el de la afectividad, o la combinación de ambas.

Ahora bien, cuando el sujeto portador de las representaciones mentales es el maestro y se trata de estudiar cómo funciona su pensamiento en el contexto de las prácticas de aula o, más concretamente, en la práctica de enseñanza-aprendizaje, se deben tener presentes tres tipos de representaciones básicas: a) las actitudes y los valores, b) el conocimiento y c) las creencias y concepciones.

El estudio sobre el pensamiento del maestro que se presenta en este texto centra su atención en sus concepciones, y en particular aquellas que se relacionan con la ética. Antes de abordar los detalles del estudio y sus hallazgos, resulta conveniente precisar qué se entiende cuando se habla de ‘concepciones’ y de ‘ética’ con el propósito de explicar cuáles fueron las principales razones que llevaron a los investigadores de este estudio a realizar una investigación sobre las Concepciones del maestro sobre la ética.

No hay una aproximación unívoca al término “concepciones”. Sin embargo, cuando se habla de este tipo de representaciones, por lo menos en este libro, se hace referencia a los esquemas mentales de carácter implícito en los que predomina un contenido de naturaleza esencialmente cognitivo, aunque suelen incluir también vestigios de sentimientos, experiencias, preferencias, entre otros aspectos (cfr. Moreno & Azcárate, 2003).

Las concepciones no solo les permiten a los sujetos interpretar situaciones, resolver problemas, planear acciones y responder razonadamente frente a una situación particular, sino que también actúan como filtros y organizadores cognitivos que les posibilitan seleccionar la información del contexto, comprenderla, integrarla y relacionarla con el conocimiento que cada sujeto tiene almacenado (cfr. Porlán, 1989).

En los estudios realizados acerca de este tipo de representaciones en los maestros y en diferentes dominios disciplinares de su práctica (López-Vargas & Basto, 2010; Clark & Peterson, 1986; Marrero, 1988, 1993; Pozo, 2003) se resaltan tres aspectos neurales que se derivan de su presencia inconsciente y que refuerzan la necesidad de estudiarlas y comprenderlas en profundidad para hacerlas explícitas y conscientes en los sujetos. Esos aspectos son:

- Este tipo de representaciones se configura en la mente del sujeto en su devenir histórico de manera natural e irreflexiva. Es decir, no surgen como fruto de un juicioso proceso de discernimiento intelectual personal ni colaborativo, porque su conformación obedece a criterios de utilidad práctica y no a la búsqueda de la verdad (cfr. Pozo, 2003).
- En el contenido de estas representaciones encontramos elementos que son producto de la cognición individual y componentes colectivos propios de la construcción de conocimiento situado (cfr. Lave, 1988), pues los individuos tienden a construir modelos explicativos con contenidos similares cuando comparten prácticas y contextos comunes (cfr. Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).
- Finalmente, se encuentran dos posturas extremas frente a la consistencia o estabilidad de estos esquemas mentales en el tiempo: las de los que consideran que es muy difícil y complejo cambiarlas (cfr. Kember, 1997) y los que piensan que son teorías subjetivas que van evolucionando gradualmente (cfr. Luffiego, Bastidas, Ramos & Soto, 1994).

Estos aspectos, propios de este tipo de modelos explicativos no razonados, refuerzan la importancia de describir y explicitar el complejo contenido de las concepciones del maestro, con el propósito de que los maestros las conozcan mejor y reflexionen sistemáticamente sobre las mismas, pues solo así podrán comenzar a modificarlas progresivamente (cfr. Clark & Peterson, 1986).

Precisamente, el objetivo principal de este estudio consiste en develar las representaciones mentales no razonadas, de los maestros que orientan sus actuaciones éticas para que puedan comenzar a transformarlas mediante un proceso intencional de cambio conceptual. Ahora, cabe preguntarse: ¿por qué es relevante que este estudio sobre concepciones ahonde en la práctica del maestro en relación con la praxis ética?

Una postura a la que se puede recurrir para aclarar cuál debe ser el cimiento de la relación maestro-alumno es la noción de ‘sensibilidad ética’ de Maturana. Según su postura, encontrarse con el otro es una experiencia de carácter moral, dada su connotación de responsabilidad incondicional por el otro. El biólogo chileno lo plantea en los siguientes términos:

La preocupación-sensibilidad-ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo (Maturana, citado en López Melero, 2002, p. 133).

Así mismo, la ética es parte del quehacer de todos los educadores, dado que la educación y los actos educativos comportan en sí mismos el carácter de lo ético. Por eso, a los adultos les corresponde, en el marco del proceso de socialización del ser humano, actuar con sensibilidad ética frente a las nuevas generaciones, para también tratar de promover en ellas esa misma sensibilidad ética.

En ese proceso de socialización, la escuela, y especialmente los maestros, adquieren relevancia en la medida en que sus acciones educativas se orientan a favorecer el desarrollo de la totalidad del ser humano. Es decir, los maestros no solo son agentes mediadores del conocimiento, sino que, por encima de ello, son formadores de seres humanos y constructores de comunidades humanizadoras.

Se reconoce que la ética es un marco orientador y regulador de las acciones del maestro en la escuela y en el aula. Con otras palabras, la ética influye en la forma como el maestro se compromete con el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos, en la manera como promueve su desarrollo

moral y en cómo contribuye a la consolidación del ambiente moral de la escuela (cfr. Kohlberg, 1992).

En este punto cabe señalar que los estudios sobre concepciones de los maestros se orientan en la mayoría de los casos a conocer sus concepciones sobre la enseñanza en un área disciplinaria particular, como las matemáticas o el lenguaje. Es decir, los esfuerzos se han concentrado en tratar de comprender cómo los maestros conciben el objeto de conocimiento, el acceso al conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

Se trata de estudios que buscan responder preguntas como: ¿qué modelos explicativos no razonados tienen los maestros sobre el proceso enseñanza-aprendizaje? o ¿qué relación tienen esos modelos explicativos con la efectividad del proceso aprendizaje-enseñanza? Son estudios que pretenden explicitar esos filtros cognitivos que inciden en la mediación del conocimiento.

Precisamente por trascender lo disciplinario y lo didáctico, esta investigación adquiere relevancia al tratar de entender de forma más amplia las actuaciones de los maestros en la escuela, y en particular en el salón de clase. Se trata de estudiar en profundidad una representación cognitiva implícita que incide en las prácticas de aula de los maestros, quienes desde las diferentes áreas disciplinares forman a los estudiantes.

Sin duda, el sistema de referencia moral del maestro influye en lo que siente, piensa y hace en la interacción con el estudiante, independiente del área disciplinaria de su enseñanza. Esta concepción tiene la propiedad de incidir en la práctica de aula del maestro, en la construcción del ambiente moral de la escuela y en la manera como el maestro promueve, en la cotidianidad del aula, el desarrollo moral de los estudiantes.

A partir de un estudio cualitativo de casos se comparan las concepciones del maestro sobre la ética con la práctica docente y la experiencia de vida de los docentes que participaron como sujetos de investigación. Estas categorías de estudio —práctica y experiencia de vida— fueron consideradas en la investigación para identificar los factores y elementos que permitieron describir la relación que existe entre esas concepciones y

los distintos ámbitos –profesionales y personales– en los que se desenvuelven los docentes.

En tal sentido, en esta segunda fase de estudio sobre las concepciones del maestro sobre la ética, los investigadores realizaron un esfuerzo por comprender cómo los maestros conciben el objeto de conocimiento, el acceso al conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. En consecuencia, los hallazgos de este estudio se relacionan con los filtros asociados a sistemas de referencia que orientan y regulan el comportamiento moral de los maestros, así como el marco autorregulador no reflexivo del maestro que influye en él como persona y en sus acciones que sirven de referente como comportamiento moral para sus estudiantes, y que tienen un alto poder de afectación sobre el ambiente moral de la escuela.

Finalmente, se destaca el trabajo mancomunado entre la academia y el sector privado empresarial a través de sus grupo de investigación, para profundizar en el estudio de este problema como una contribución a los esfuerzos y políticas trazadas desde el Ministerio de Educación Nacional y a los programas nacionales de Colciencias relacionados con la educación y las ciencias sociales y humanas, entre los cuales se destaca como línea de acción a la ética, por ser un elemento para favorecer el desarrollo humano y el mejoramiento de la educación. Tal como lo muestran los resultados de este estudio, la ética es transversal a la actividad docente, y por eso la relación que ella tenga en la práctica de los profesores tiene una proyección en la configuración del tejido social y, en consecuencia, en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

REFERENTES TEÓRICOS

1.1 EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA: LA ÉTICA Y LA FORMACIÓN EN VALORES EN EL MARCO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los sistemas educativos en la actualidad buscan desarrollar en sus estudiantes habilidades técnicas en el marco de un conjunto de conocimientos instrumentales, que son considerados como presupuestos idóneos para afrontar la vida cotidiana. A esto se suma un grupo de *habilidades sociales* que permite, gracias a la trama de relaciones humanas que estas generen, “triunfar con éxito en la vida” (Cortina & Martínez, 2001). Sin embargo, como afirma Camps (1993), la educación ha de proponerse no solo la instrucción a propósito de unos conocimientos, sino que tiene la responsabilidad de la formación de las personas. Por ello es urgente que se incorporen explícitamente valores éticos que aporten en la construcción de una sociedad que pretende ser democrática. Estos pueden explicitarse con fundamento en el lugar que ocupan en la práctica docente las concepciones de los maestros sobre la ética.

Construir este tipo de sociedad implica que la educación no consista solo en la transmisión de contenidos o conceptos (traducidos en habilidades técnicas y sociales). Exige que en el proceso por el cual “los seres humanos se van autoconstruyendo en comunicación con otros seres humanos” se incorporen de forma intencional valores como la *autonomía* y la *solidaridad*, los cuales sin duda contribuyen a la estructura de la conciencia racional de las instituciones democráticas y cuyo fundamento puede evidenciarse en una educación que

facilita de forma intencionada el proceso por el cual “siendo humanos”, nos vamos haciendo más humanos (Mir & Ferrer, 2014; López, 2001).

Si bien este camino ocurre en la vida misma, cabe preguntarse *qué papel juega la escuela* en la formación de personas autónomas y solidarias y, por tanto, *qué concepción de educación moral* es preciso indagar en el sentido más amplio de la palabra “moral” a partir de la relación que tiene esta concepción con la práctica docente.

Desde esta perspectiva, la personalización de los sujetos ocurre en la dimensión deliberativa y valorativa de los mismos, a través del “drama fundamental de la construcción de la propia existencia junto con los otros, que el teatro solamente imita” (Lonergan, 1999, p. 240). Esto es posible en un escenario enmarcado por la *convivencia*, mediada por el lenguaje, pues es allí donde cada uno se educa a sí mismo, por cuanto es un acto de responsabilidad personal junto con otros. El ser humano se hace en conversación, se construye en relación con otros. Por tanto, la acción educativa no acontece tanto por lo que se haga en otros, sino por lo que le ocurre al sujeto en el encuentro y comunicación con los demás (cfr. Aguilar, 2004).

Dewey (1916) se anticipó a estas ideas al tomar distancia del individualismo, considerándolo una “forma de locura responsable, en gran medida, del sufrimiento remediable del mundo” (p. 52). En su lugar propone una noción de *Democracia* de la cual se deriva la idea de que la realización del ser humano es posible gracias a su dependencia e interdependencia del entorno social. En este sentido, “la democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente, un modo de vida asociado; un conjunto de experiencias comunicadas” (p. 101).

La escuela, entendida como un espacio de interacción social, contribuye, a partir del conjunto de experiencias que acontecen en ella, a la formación de sujetos democráticos. En este ejercicio tienen un lugar preponderante las concepciones sobre la educación moral de los profesores y su evidencia en la práctica docente.

En consecuencia, si la educación favorece el crecimiento personal en el entorno social, y esto contribuye a que el individuo continúe su proce-

so de crecimiento dentro y fuera de la institución escolar, entonces la educación es entendida como una acción entre sujetos, caracterizada por la renovación y transformación constantes, en la cual se refuerza la interacción democrática entre los individuos. Dicha concepción puede ser denominada “educación moral”, porque permite a sus actores la *formación del carácter individual* y la *búsqueda de la felicidad*, según la prudente ponderación de lo que conviene a la persona en el conjunto de su vida².

Sin embargo, en una sociedad democrática no basta con que en la educación se desarrollen iniciativas enfocadas única y estrictamente al desarrollo de la dimensión comunitaria de las personas y a la necesidad de proyectarse personalmente hacia la autorrealización. En el desarrollo de la conciencia moral es preciso formar igualmente la capacidad de universalización. Se trata de distinguir entre *normas comunitarias* y *principios universales* que les permitan a los individuos colocarse en el lugar de cualquier persona en cuanto tal.

La educación en general, y lo que ofrece el docente (su acción) como horizonte de formación moral para los estudiantes, constituyen el sentido práctico de este estudio. De acuerdo con el marco de educación propuesto por Walzer (1993), en esta se encuentra el mejor recurso que tienen los pueblos para hacer realidad la justicia como equidad; principio clave para erigir las bases de una sociedad bien concebida. Así pues, es posible constituir una plataforma conceptual y metodológica para proponer un plan de orientación, capacitación y formación de docentes, en el que ellos se identifiquen, como afirma Walzer (1993):

Con las disciplinas básicas necesarias para la actividad política democrática, [con el fin] de establecer un conocimiento compartido entre sus alumnos y llevarlos hasta algo parecido a un mismo nivel. La finalidad no es reprimir las diferencias sino más bien posponerlas, de modo que los niños aprendan primero a ser ciudadanos —y trabajadores, gerentes, comerciantes y profesionales después. Todos estudian las materias que un ciudadano debe conocer. La escolaridad deja de ser el monopolio de

² Esta búsqueda, en cierta medida, tal como lo recuerda el comunitarismo, consiste en sentirse miembro activo de una comunidad concreta, en la cual los mecanismos de socialización permiten aprender a vivir los valores heredados de unas tradiciones que se manifiestan en las normas legales e instrucciones que configuran el *ethos* comunitario.

unos cuantos, deja de exigir automáticamente rango y cargo. *Dado que no hay accesos privilegiados a la ciudadanía, no hay modo de sacar más de ella, o de alcanzarla más rápidamente, desempeñándose mejor en la escuela* (p. 214).

A partir de lo anterior se destaca la importancia que tienen el estudiante, el maestro y su interacción desde la educación para la formación de dichos ciudadanos, y por ende, el desarrollo moral desde las distintas etapas del desarrollo humano. La educación, indistintamente del área de conocimiento que pretenda formar, debe retomar la concepción que le dio su origen en los conceptos e ideales de la *paideia* griega: se trata de formar ciudadanos en principios y valores para la convivencia, ofreciendo la oportunidad de una tematización originaria de las relaciones interpersonales, en la que la filosofía, entendida como reflexión ética, tenga la tarea de dar sentido al discurso moral. Así, la práctica del profesor no está delimitada únicamente por lo que sucede en el aula; su espectro es mucho más amplio, pues su tarea no solo acontece en el contexto escolar, sino que lo trasciende.

Por ello es relevante preguntarse si las concepciones de los maestros sobre la ética tienen relación con su práctica docente, puesto que, por un lado, se podría propiciar el diálogo abierto entre las personas consideradas como interlocutores válidos (Habermas, 1981)³ y, por otro, posibilitar su desarrollo como personas críticas y responsables, capacitadas para considerarse como seres humanos democráticos, dispuestos a alcanzar soluciones genuinas a su propio entorno u otros que hagan parte del “sistema-mundo” (Castro-Gómez, 1999) a partir de uno de sus posibles escenarios de desarrollo: la educación.

Se trata, por tanto, en sentido fenomenológico (Husserl, 1988), de hacer conscientes a los profesores del papel que juega en su acción pedagógica la sensibilidad moral —para la fenomenología, la moral es de sentimientos, aunque se exprese en juicios—, por cuanto a través de esta se puede

³ En una perspectiva pedagógica, la comprensión del punto de vista del otro y las posibilidades de llegar a consensos y manejar disensos con base en los mejores argumentos adquiere un sentido particular dentro de los propósitos de esta investigación. En la perspectiva de Habermas, hablar de interlocutores válidos implica asumir actitudes pluralistas, en las que el reconocimiento del otro es su razón de ser.

pensar en el sentido renovado de una *ética para ciudadanos*, en la cual la formación de la persona moral esté centrada en las vivencias del mundo de la vida y la manera como son asumidos comunicativamente los sentimientos morales en los que se generan dichos fenómenos. En un sentido práctico, las *concepciones del maestro sobre la ética y su relación con la práctica docente* son el lugar y la condición de posibilidad de una educación para la ciudadanía.

Lo anterior se hace evidente en el marco de la política educativa propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998, 2006, 2010). Allí se definen los lineamientos curriculares para la educación ética y en valores de acuerdo con el orden normativo de la Constitución de 1991 y las políticas de la Ley General de Educación de 1994. En esta política se destaca el papel del docente en el desarrollo moral de los estudiantes, potencializando su autonomía y racionalidad, así como el uso del diálogo como herramientas orientadas a la construcción de principios y normas que guíen a las personas conforme a los ámbitos de la acción y la decisión tanto individual como colectiva.

Según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2006):

La formación en ciudadanía [donde se incluye la educación en ética y valores humanos] se construye en las relaciones humanas. [De allí que] Todas las situaciones de la vida cotidiana son una oportunidad para formar en competencias ciudadanas. Por ello, la formación en ciudadanía no es propia ni exclusiva de una sola área académica. Ella es propia de todas las instancias de la institución educativa en la que existan relaciones humanas, es decir, involucra a toda la comunidad educativa (p. 163).

Como se observa, tanto en la propuesta fenomenológica de Husserl como en las políticas del Ministerio de Educación Nacional, la formación ética es transversal en la educación y trasciende los contenidos programáticos del escenario educativo, por lo cual se constituye en componente fundamental para los estudiantes y como eje de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este punto donde el docente juega un papel importante como guía y facilitador en la construcción activa de ciudadanos éticos (MEN, 1998, 2006, 2010).

1.2 CONCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE

Debido a la importancia de la práctica docente en la formación de ciudadanos éticos y su respaldo en un discurso moral aplicado a la reivindicación de la subjetividad para una adecuada construcción social, es importante reconocer aquellos factores que inciden en la práctica pedagógica⁴. Olmedo (2012), Caldera, Escalante y Terán (2010), Vargas, Speiser, Chulver, Durán y Arellano (2003), Barba (2002) y González (2001) destacan los siguientes factores asociados a la experiencia de los maestros: la formación académica y profesional de los docentes, su experiencia profesional, las condiciones laborales (económicas, administrativas y locativas), la dinámica en el aula, el contexto sociocultural e histórico en el que se desenvuelve tanto el docente como sus estudiantes, y abordan desde este punto, incluso, las políticas públicas que rigen los sistemas educativos.

Asimismo, muchas investigaciones han abordado, desde diferentes enfoques, las concepciones, las creencias, los constructos, las teorías de los profesores, y han señalado cómo “estos subyacen en sus acciones pedagógicas y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas” (López-Vargas & Basto, 2010, p. 277).

Clark y Peterson (1986), Marrero (1988, 1993), Pozo (2003), entre otros, proponen modelos que vinculan el pensamiento y la actividad del profesor, cuando interrelacionan los procesos de pensamiento de los maestros, sus acciones y prácticas en el aula. Según Caldera, Escalante y Terán (2010), los docentes construyen a lo largo de su vida una serie de concepciones o creencias, e incorporan un conjunto de valores propios respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que configura, entre otros factores, la práctica pedagógica en el salón de clases.

⁴ Tras los estudios de John Dewey (1916), las relaciones entre pedagogía y filosofía se construyen a partir de una concepción de sujeto, de conocimiento, de experiencia y del oficio del maestro. En los actuales campos de la pedagogía se le ha concebido, acertadamente, como una filosofía pragmatista en la que es posible una problematización del oficio del maestro (cfr. Sáenz, 2008, p. 157).

Las concepciones de los docentes son un constructo amplio y complejo que no solo da lugar a múltiples conceptualizaciones sobre un determinado asunto o problema, sino que se relacionan con otros conceptos, tales como teorías implícitas, modelos representacionales, esquemas cognitivos, entre otros (Jiménez & Correa, 2002). No obstante, las concepciones pueden entenderse como construcciones mentales que elabora un individuo a lo largo de su vida. Se hace una idea sobre cómo funciona el mundo y estas formas de pensamiento son validadas cuando son empleadas en diversos escenarios de interacción. En palabras de Aizencang (2005), “el docente, en tanto agente constructor de sus propias prácticas, es portador de supuestos, valores y conocimientos personales, tanto implícitos como explícitos, que orientan sus intervenciones” (p. 111).

De esta manera, las concepciones de los docentes podrían estructurarse en el marco de unas “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1993, p. 245). Estas concepciones se constituyen, a su vez, como elaboraciones personales fundamentadas con un sustrato de origen cultural, de manera que “... ambos elementos; cognición y cultura, se integran para dar lugar a teorías implícitas que las personas sostienen sobre cualquier dominio o ámbito del conocimiento” (Jiménez & Correa, 2002, p. 529). Las teorías implícitas se definen a partir del conjunto de creencias que construye el individuo.

Así, los hallazgos de Marrero (1993), Jiménez y Correa (2002), Suárez, Martín y Pájaro (2012) permiten afirmar que las teorías implícitas, más que ideas aisladas, son un conjunto interconectado de conceptos que le proporcionan al individuo (en este caso al docente) una serie de conocimientos sobre el mundo en sus ámbitos físico y social. Ello está organizado, para los propósitos de este estudio, en dos niveles: la síntesis de conocimiento y la síntesis de creencias.

La síntesis de conocimiento constituye un conjunto de esquemas cognitivos de carácter representacional, contruidos a partir de la transmisión y apropiación de teorías culturales y/o científicas en torno a un ámbito determinado; permitiendo que el individuo conozca distintas teorías sobre cierto dominio de conocimiento. La síntesis de creencias, por su par-

te, es atribucional, pues se considera como el conjunto de teorías que un individuo asume como propias, a partir de una combinación o síntesis de teorías representacionales (síntesis de conocimiento), cuya finalidad pragmática es guiar la acción. Es importante anotar que la construcción de la síntesis de creencias está enmarcada en el contexto sociocultural en el que se halla inmerso el sujeto (cfr. Jiménez & Correa, 2002; Suárez, Martín & Pájaro, 2012).

Según Marrero (1993, 1998), en las teorías implícitas se alude a una estructura dinámica de conocimientos: son construidas constantemente como producto de los procesos mentales de un individuo, en interacción con su entorno y los conocimientos históricamente elaborados, lo cual reafirma que se trata de una propuesta que reconoce, en la interacción entre cognición y cultura, una manera de organizar, predecir y dar sentido a su entorno con el fin de adaptarse al mismo (cfr. Suárez, Martín & Pájaro, 2012; Aparicio & Herrón, 2006; Jiménez & Correa, 2002; Marrero, 1993).

Pozo (2003) y Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) coinciden con estos autores al plantear que el fin de las teorías implícitas es la adaptación al medio y, por tanto, tienen un fin pragmático. Tal como lo expresan Aparicio y Herrón (2006), “Su fin es, entonces, permitir a las personas adaptarse al medio con el menor esfuerzo cognitivo posible” (p. 29). No obstante, se encuentran diferencias en los planteamientos de Marrero y Pozo.

Mientras Marrero (1993, 1998) hace referencia a las teorías implícitas como producto de los procesos mentales del ser humano, Pozo (2003) las aborda como parte misma de dichos procesos mentales cuya función consiste en generar restricciones hacia los tipos de contenidos susceptibles a ser representados por el sistema de los procesos mentales. En consecuencia, estas teorías se constituyen en un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, se articulan así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito y por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso,

cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (Pozo et al., 2006, p. 64).

Justamente para Pozo (2003), Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006), Aparicio (2007), Gómez, (2008), López y Basto (2010), Jonsson y Beach (2010), las teorías implícitas integran ese conjunto de representaciones que forman la base de interacción con el mundo y funcionan en el contexto inmediato. De esta manera, las representaciones que conforman las teorías implícitas son útiles en situaciones con características constantes, repetitivas, y usualmente limitadas ante situaciones nuevas y cambiantes. Lo anterior es posible porque dichas teorías se organizan a partir de la detección de regularidades en el entorno donde se halla inmerso el individuo y son estructuradas mediante un conjunto de asociaciones formadas por las concepciones o, en términos de Pozo, por las teorías de dominio del docente.

Según la propuesta de Pozo, las teorías implícitas podrían definirse como un conjunto jerárquico de representaciones sobre estados y contenidos, que constituyen una base del individuo para actuar, sentir, pensar e interactuar con el entorno, teniendo en cuenta que dichas representaciones, básicamente inconscientes, generan restricciones con respecto al tipo de información recibida en un contexto o situación determinada y esta se procesa y asocia a los contenidos implícitos organizados en teorías de dominio (cfr. López & Basto, 2010; Jiménez & Correa, 2002; Aparicio & Herrón, 2006; Aparicio, 2007; Johnson & Beach, 2010; Suárez, Martín & Pájaro, 2012; Gómez, 2008; Contreras, 2010; Aparicio, Hoyos & Nieves, 2004.).

Precisamente las teorías implícitas juegan un papel relevante en diferentes situaciones, procesos y contextos. Uno de ellos hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje. Su importancia se ha ratificado en diversas investigaciones (cfr. Álvarez & San Fabián, 2013; Lazcano, Santa Cruz & Conget, 2013; Suárez, Martín & Pájaro, 2012; Contreras, 2010; López & Basto, 2010; Gómez, 2008; Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006; Pozo, 2003; Jiménez & Correa, 2002).

La práctica pedagógica es más que un cúmulo de conductas observables, pues estas se encuentran en una interacción bidireccional con las

creencias, percepciones y visiones propias del maestro, y muchas de ellas construidas de manera implícita. Tal como lo expresan Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006):

...adquiriríamos buena parte de nuestras representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y a la enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones. Son la regularidad o el orden de esas situaciones a los factores que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas estables (p. 101).

Estas representaciones se convierten en factores que se vinculan con las preferencias y la acción a partir de la función pragmática de las teorías implícitas. Podría esperarse que la toma de decisiones y las acciones son producto de la interacción de los eventos sucedidos, el contexto en el que se encuentra el individuo, la forma en como filtra y procesa la información que recibe para relacionarla con contenidos ya adquiridos y estructurados implícitamente con anterioridad, y la retroalimentación explícita y externa luego de la acción. Asimismo, en la experiencia se develan las asociaciones implícitas que influyen en la estabilidad y evolución de su práctica pedagógica. Así, las teorías implícitas del docente permiten interpretar su realidad y actuar como agente activo en el proceso de enseñanza–aprendizaje, y a su vez se consolidan como un “marco de valores de referencia y de programación de la acción ... un campo de interpretación ... construido en función de las demandas de la tarea, de manera que se le pueda hacer frente y, por ende, actuar en consecuencia” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p.157).

Es por ello que las concepciones implícitas que se relacionan con la práctica docente “constituyen un marco adecuado porque permiten comprender el saber (teorías y conocimientos) y el hacer (procedimientos) explícitos de los profesores, lo cual conlleva a una identificación de las dificultades para lograr un cambio” (Contreras, 2010, p. 25). De allí que al comprender cómo funcionan las concepciones implícitas y cómo se presenta su estructuración, se reconocen herramientas prácticas y metodológicas para la intervención y evaluación de estrategias pedagógicas, lo cual permite fortalecer aquellos elementos de su práctica

pedagógica que contribuyen favorablemente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que es necesaria la integración o coordinación de los sistemas representacionales explícitos e implícitos, con el fin de “reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas” (López & Basto, 2010, p. 280).

1.3 CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS SOBRE LA ÉTICA Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La normatividad institucional y el quehacer en el aula muestran que la ética es un eje importante en la concepción sobre la educación y la práctica pedagógica docente (cfr. González & Gramigna, 2013; Pecharromán & Pozo, 2010).

Para Pecharromán y Pozo (2010),

...más allá de los contenidos morales concretos que se enseñen, que sin duda tienen un fuerte componente ideológico, en el mismo fundamento de todo edificio o ideario moral están las creencias sobre el dominio moral en general, y la verdad que se puede atribuir a estos principios morales (p. 389).

Para referirse a las prácticas pedagógicas es necesario tener en cuenta la ética, pues las concepciones sobre esta determinan un criterio respecto a la actuación general y la posibilidad de enfrentar situaciones a partir de mediaciones racionales en determinados contextos.

Según estos autores, además de las concepciones implícitas, los seres humanos construyen y estructuran cogniciones epistémicas, las cuales les permiten valorar las creencias y concepciones ya establecidas según dominios morales ya constituidos. “Por ello se considera que el estudio de las creencias sobre el valor del conocimiento moral puede ayudar a entender a qué retos nos enfrentamos al promover una educación moral para los ciudadanos” (Pecharromán & Pozo, 2010, p. 394).

Algunos autores que hacen un reconocimiento al componente ético en sus propuestas de modelos pedagógicos son Philip Jackson (1968), Martínez-Otero (2004, 2007) y Gimeno y Pérez (2005, 2008).

Jackson (1968) realiza la distinción entre las fases preactiva, interactiva y posactiva de la enseñanza. Estas fases señalan los distintos momentos que caracterizan la enseñanza del profesor.

La *fase preactiva* se refiere a la planificación. El docente organiza el proceso de intervención educativa al definir objetivos, métodos, referentes teóricos y técnicas mediante los cuales desarrollará los contenidos de la clase. Planifica y estructura las estrategias que empleará para evaluar los procesos y contenidos de enseñanza propuestos en la planificación (cfr. Iriarte, Núñez, Martín & Suárez, 2008; García, Loredo & Carranza, 2008; Giné, Parcerisa, Llena, Paris & Quinquer, 2006; Alzate, Arbeláez, Gómez, Romero & Gallón, 2005).

La finalidad de la fase preactiva no es solo la formalización de un documento escrito, como requisito institucional, sino la disponibilidad de un pensamiento organizado y sistemático sobre lo que se puede, desea y considera valioso hacer en la clase (Iriarte, Núñez, Martín & Suárez, 2008, p. 96).

En la *fase interactiva*, denominada también *instruccional*, docentes y estudiantes trabajan conjuntamente de acuerdo con las acciones y los planteamientos construidos por el docente en la fase anterior (cfr. García, Loredo & Carranza, 2008).

El trabajo conjunto en la fase interactiva no debe entenderse en el sentido que educadores y educandos hagan la misma actividad, tengan la misma función o el mismo papel en el grupo. En todo caso, este trabajo conjunto está influido por la cultura del grupo, las características de la comunicación que se establece, la personalidad de educadores y educandos y por relaciones de poder que se dan. Estos cuatro aspectos se influyen mutuamente y hay que considerarlos de forma global (Giné, Parcerisa, Llena, Paris & Quinquer, 2006, p. 36).

La *fase postactiva* se refiere a los procesos de evaluación de las acciones educativas de la clase. Allí “el maestro desarrolla un análisis crítico de

su desempeño y del desempeño de los alumnos ... con el objetivo de extraer significados que luego permitan mejorar su práctica y proyectar nuevas experiencias” (Iriarte, Núñez, Martín & Suárez, 2008, p. 96). La fase postactiva le ofrece al docente datos, experiencias y objetivos, según sea el método de evaluación, que le permiten analizar críticamente su práctica, creencias e intereses individuales y colectivos.

Las fases propuestas por Jackson hacen parte de un ciclo y, en lugar de concebirse como estancias con tiempos y espacios claramente delimitados, se constituyen en momentos que se dinamizan constantemente con límites poco definidos y cuya duración es variable (cfr. Giné, Parcerisa, Llena, Paris & Quinquer, 2006). Ahora bien, con respecto a la práctica docente y las teorías implícitas se afirma lo siguiente:

Algunos investigadores como Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983) piensan que la fase que puede arrojar más pistas de los pensamientos profundos del maestro es la interactiva, porque tanto en la fase de planificación como en la de verificación y chequeo, el maestro se toma todo el tiempo que considera prudente para la reflexión de la organización de la acción; mientras que en la fase interactiva, sus decisiones [aquello que dice y hace] están mediadas por pensamientos inconscientes que dan respuesta a la evolución del acto educativo (Iriarte, Núñez, Martín & Suárez, 2008, p. 97).

No obstante, las concepciones implícitas de los docentes están presentes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que constituyen la base de creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza en general y de una asignatura en particular, por lo que

...corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente. Comprenden principalmente sus metas con respecto a la instrucción, las cuales constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 8-9).

Las concepciones implícitas, y específicamente las que se vinculan con el componente ético en el proceso enseñanza-aprendizaje, se evidencian en la propuesta de Gimeno y Pérez (2005, 2008), al asumir la acción educativa como una práctica que no se limita a lo pedagógico sino que

trasciende a lo social. Lo anterior se sustenta en la idea de que el docente tiene unos referentes teóricos que definen los modelos científicos y formativos de la práctica educativa, pero las estrategias y acciones que se desarrollan en la práctica del docente se basan en las construcciones éticas personales que ha hecho a lo largo de su vida. Según Gimeno y Pérez (2008),

Si toda actividad humana se encuentra penetrada por una inevitable dimensión intencional, ética y teleológica, la esencia misma de toda actividad evaluadora es su componente axiológico. ...el componente axiológico no es solo un compañero inseparable del evaluador como investigador humano que actúa desde una plataforma de creencias y teorías, es además un componente inseparable del mismo objeto de su actividad (p. 423).

Por tanto, los valores que orientan la acción del docente se mantienen e influyen y guían su práctica educativa.

La importancia del componente ético en la práctica docente no solo está en las decisiones del docente en su práctica educativa, sino que se consolida en el aula de clases cuando los valores que orientan esa práctica se promueven durante el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera,

En convergencia con los planteamientos de Peters, que defiende decididamente el carácter ético y no instrumental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, Stenhouse se implica en el desarrollo de un proyecto curricular de carácter nacional ... [y] propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza. Un modelo denominado procesal, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orientan cada momento del proceso de enseñanza (Gimeno & Pérez, 2005, p. 425).

Igualmente, para Gimeno y Pérez (2005, 2008) una acción es educativa en la medida en que propicia la construcción y el fortalecimiento de cualidades intrínsecas de los actores del proceso (docentes y estudiantes). Lo anterior permite una intervención más efectiva en los procesos de aula, pues cada individuo configura estructuras cognitivas y actitudinales en sus decisiones y acciones individuales, en contextos y situaciones cotidianas. En este sentido,

La práctica educativa se justifica cuando facilita a cada individuo un rico proceso de aprendizaje y desarrollo sin límites conocidos. ... Las metas educativas que pueden preverse como deseables son, en todo caso, principios de procedimientos que potencian el desarrollo autónomo del ciudadano y que, por lo mismo, se diversifican cuando se concretan en cada aprendizaje singular (Gimeno & Pérez, 2005, p. 106).

Una tercera teoría que estudia las prácticas pedagógicas es la propuesta por Martínez-Otero (2004, 2007). Este autor enfatiza en el análisis del discurso pedagógico, y describe cinco dimensiones que lo caracterizan. Esas dimensiones son convergentes entre sí, hacen parte de un todo, de un discurso comprendido como unidad. Por lo tanto, "La calidad discursiva depende en gran medida de la armonía existente entre sus dimensiones" (Martínez-Otero, 2007, p. 3). Las dimensiones propuestas por el autor son las siguientes:

1. *Dimensión instructiva*: se relaciona con el dominio y conocimiento que posee el docente sobre la asignatura objeto de su enseñanza y los contenidos de la misma, construidos y expresados como producto de su formación técnico-científica.
2. *Dimensión afectiva*: se refiere a las expresiones verbales y no verbales que favorecen la intersubjetividad a través de la "...expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo, ... valoraciones positivas sobre los alumnos, ... contacto visual con el alumno, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física, etc., predomina la función expresiva" (Martínez-Otero, 2007, pp. 4-5).
3. *Dimensión motivacional*: es una dimensión básica que influye en el aprendizaje y se manifiesta mediante los siguientes elementos:

[La] presentación de contenidos nuevos, utilización de un discurso jerarquizado y coherente, poner ejemplos, modulación del habla: cambios de tono y ritmo, ...se generan situaciones heterogéneas: exposiciones, conversaciones, etc., ...es un lenguaje animado y adornado con imágenes y tropos (estructura artística), importancia de las pausas

y los silencios, ...predomina la función fática (se orienta a mantener la comunicación con el educando por medio de un discurso atrayente) (Martínez-Otero, 2007, p. 5).

4. *Dimensión social*: este componente del discurso se orienta al desarrollo de quienes construyen y emiten el discurso y quienes los reciben en sus ámbitos personal y comunitario.
5. *Dimensión ética*: esta dimensión se presenta de la siguiente manera:

La dimensión ética del discurso nace de la esencia misma del hecho educativo. Algunas ... [de sus características son]: lenguaje doctrinal que busca la aplicación práctica, presencia considerable de términos abstractos, organización axiológica de la realidad, ... contenidos morales, acrecentamiento del razonamiento moral, por medio de técnicas diversas: análisis de casos, argumentaciones, discusiones, etc., práctica de acciones morales en el centro y en el aula, para favorecer la adquisición de hábitos positivos en un marco de coherencia y responsabilidad (Martínez-Otero, 2007, p. 6).

El modelo pentadimensional de Martínez-Otero (2004, 2007) se centra en la integración de las dimensiones presentadas anteriormente como un recurso del docente para promover acciones educativas tendientes a la formación de los estudiantes, en los ámbitos intelectual, personal, actitudinal, social, moral y ético. De acuerdo con lo anterior, la escuela intencionalmente hace su apuesta

... por las dimensiones instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. La realidad institucional toma así un sentido más profundo y completo que el de cualquier otro tipo de escuela. Una institución como la perfilada impulsa el desarrollo de sus miembros tanto en la vertiente técnica como en la espiritual (Martínez-Otero, 2007, p. 10).

Las propuestas teóricas presentadas en este apartado resaltan el lugar que le corresponde al componente ético en la formación del estudiante, así como el que ocupan las concepciones implícitas del docente durante el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de las acciones educativas orientadas a la formación integral de los estudiantes y al de-

sarrollo significativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De allí la importancia de abordar el estudio y la intervención de la práctica pedagógica docente, entre otras variables, a partir de la identificación de sus concepciones sobre la ética.

1.4 CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LA ÉTICA: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE BARRANQUILLA

En el proyecto de investigación *Concepciones del maestro sobre la ética*, desarrollado por la Universidad del Norte y la Fundación Promigás, se identificaron seis concepciones del maestro sobre la ética (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, pp. 269-271):

Teoría de educar en el hábito de actuar: Se considera que en la formación del hábito confluyen en la acción moral acuerdos asociados al reconocimiento de normas, valores y criterios éticos, los cuales se van construyendo de acuerdo con el desarrollo moral y la idea de sociedad que en términos de solidaridad y justicia se vayan consolidando.

Teoría de la práctica de la justicia: La práctica de la justicia es un modo de acción moral que se fundamenta en la garantía y el respeto por los derechos y la libertad inherentes al ser humano.

Teoría de la actuación correcta: La acción humana es moralmente correcta cuando se efectúa teniendo en cuenta el siguiente criterio: *actúo porque tengo la capacidad de hacerlo por deber*.

Teoría de la prudencia: La deliberación racional es una condición de la acción humana que tiene en cuenta en su proceder el siguiente criterio: *actúo porque puedo hacerlo siguiendo el principio de justicia*.

Teoría de la acción razonable: La acción humana es razonable cuando se guía por el principio de la responsabilidad y este se orienta hacia la búsqueda del bien común.

Teoría de la justicia como marco normativo: Se refiere a la justicia entendida como una construcción normativa que se deriva de las acciones y prácticas de justicia que ocurren en el ambiente escolar. La combinación de lo normativo y la acción justa es una exhortación que se hace para que sea practicada en cualquier escenario de formación.

Estas concepciones fueron el insumo para comprender la relación entre ética y la práctica docente. En el estudio de 2012, luego de la validación y del análisis cuantitativo del *cuestionario para la caracterización de concepciones docentes sobre la ética*, se encontró que estas concepciones representan “una dimensión analítica diferenciadora que ha sido producto de la integración entre la teoría y la experiencia” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 200). Además, los resultados del estudio correlacional permitieron definir una red de fusiones teóricas que representan las concepciones del maestro sobre la ética a partir de dos posturas teóricas sobre la misma: la teoría aristotélica y la teoría kantiana. Estas teorías son consideradas como “una síntesis adecuada del sentido en que son enfocadas las cuestiones éticas aún hoy, tal como ha sucedido a través de nuestra larga historia cultural” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 210).

La fusión de estas teorías se describe de la siguiente manera:

Fusión de teorías aristotélicas. Se relaciona con la teoría de la acción razonable y la teoría de la prudencia. Según esta fusión, “los maestros integran el principio de responsabilidad y la acción orientada hacia el bien común, cuando en la deliberación racional introducen el principio de justicia como condición de la acción moral” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 202). Según la teoría aristotélica, toda acción y elección se orienta hacia un bien, es decir, un fin que se desea por sí mismo. Esta visión de la ética reconoce que existe un fin último y supremo hacia el cual tienden los seres humanos: la felicidad, entendida como “una vida virtuosa, ... la excelencia en tanto que ser humano” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 44).

La idea de vida virtuosa se constituye en el desarrollo de la capacidad racional humana, de acuerdo con las normas de comportamiento que definen lo bueno. Para Aristóteles la felicidad es perfecta en sí misma, dado que consiste “en vivir de acuerdo con la razón ..., en aprender a discernir entre el placer que es bueno procurarse y el dolor que debe evitarse” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 46). Para lograrlo, Aristóteles sugiere la necesidad de habituarse a las prácticas virtuosas, y define como principal virtud para dirigir las acciones humanas la prudencia “en tanto que les permite a los sujetos deliberar correctamente para elegir lo más conveniente para una vida buena en su totalidad” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 169).

Por su parte, la *Fusión de teorías kantianas* se define a partir de la teoría de la actuación correcta y la teoría de la justicia como marco normativo. Esta fusión hace alusión a la manera como los maestros conciben y valoran la formación y construcción del sistema normativo en el contexto de las instituciones educativas. Propone que esa construcción “es viable si los actores tienen en cuenta que sus acciones son justas siempre y cuando se identifiquen con el criterio de actuar por deber” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 202). Según la teoría ética kantiana, el punto de partida de las acciones humanas es la conciencia del deber. Para Kant, “el bien moral no depende de su contenido, sino de la forma de unas normas cuyo sentido está dado por la razón” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 170). De esta manera, es posible identificar el sentido racional de las normas en cuanto se adoptan las perspectivas de igualdad y universalidad en un mundo que naturalmente no practica dicha igualdad y que se rige por los intereses particulares de cada individuo. Así,

El reconocimiento de la universalidad ... es finalmente un principio de obediencia del ser humano consigo mismo, pues no son ‘órdenes’ o ‘mandatos’ que vienen de afuera, sino que emanan de la voluntad del individuo como sujeto moral. Aquí se entiende la autonomía como ejercicio de la libertad, en donde la posibilidad de decidir por sí mismo de forma autónoma es el reconocimiento de que los seres humanos no tienen precio sino dignidad, y por tanto la libertad es, a juicio de Kant, la cualidad humana por excelencia (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 102).

Finalmente, la *Fusión entre las teorías aristotélica y kantiana* se propone a partir de la relación entre la teoría de educar en el hábito de actuar y la teoría de la práctica de la justicia. De acuerdo con esta fusión, los maestros tienden a orientar sus pensamientos y expresiones a

... la formación del hábito, la actuación moral justa tiene en cuenta los acuerdos asociados ... [al] reconocimiento de normas, valores y criterios éticos, ... [como] elementos clave para construir una sociedad solidaria y respetuosa de la libertad y los derechos humanos (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 202).

De acuerdo con lo anterior, en las concepciones del maestro sobre la ética se destacan aquellas que tienen una mayor orientación hacia las posturas aristotélicas, y en menor medida a aquellas que versan sobre

la postura kantiana. Asimismo, se evidencia que los maestros no tienen una concepción ética dominante (estrictamente aristotélica o kantiana), pues en su mayoría se observa que configuran sus concepciones compartiendo rasgos de ambas posturas. Con otras palabras, se presenta una mayor tendencia hacia la fusión de teorías, de acuerdo con los criterios presentados anteriormente.

Para terminar, en ese estudio se indagó sobre los posibles factores que podrían determinar las tendencias hacia una propuesta ética en particular. En ese sentido, se encontró lo siguiente:

La formación académica, el nivel en que desarrollan su actividad educativa y el género al que pertenecen los sujetos de la investigación [docentes], ofrece muy poca capacidad predictiva de las perspectivas éticas que los maestros asumen; esto lo ratifican los resultados de la investigación, por cuanto se hace evidente que es el contexto, ... la historia de vida personal, ... la historia de vida profesional, ... [y sus construcciones individuales tanto implícitas como explícitas] lo que ... [influye de manera decisiva] en dicha perspectiva (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 211)⁵.

Por ello se generaron nuevos problemas de investigación relacionados con la actuación de los docentes y su relación con las concepciones de los maestros sobre la ética; la relación que tienen las concepciones sobre la ética con la práctica docente; y la percepción de los estudiantes sobre la relación de esas concepciones con sus procesos de aprendizaje. En la investigación presentada en este libro se da cuenta de los dos primeros asuntos y se dejó para un tercer momento la percepción de los estudiantes.

⁵ Los resultados de esta investigación confirmaron los hallazgos obtenidos por Iriarte, Martín, Núñez & Suárez (2008).

OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender la construcción de las concepciones del maestro sobre la ética a partir de estudios de casos orientados al análisis de los criterios éticos que fundamentan la acción personal y profesional de los sujetos participantes.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprender las concepciones de los maestros participantes en el estudio de casos sobre la ética a través de la identificación de su relación con la práctica docente.
- Identificar el papel de las experiencias personales de los casos de estudio en la organización y estructuración de las concepciones propias de los maestros sobre la ética.
- Comparar las concepciones de los maestros (casos de estudio) sobre la ética y su relación con la práctica docente con las concepciones sobre la ética identificadas en la primera fase de la investigación *Concepciones del maestro sobre la ética*.

METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto se desarrolló siguiendo el enfoque de una investigación cualitativa. Se trató de un estudio de casos. Eisenhardt (1989) lo define como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Al respecto, Martínez (2006) plantea que la mayor fortaleza de este método consiste en que se puede registrar e interpretar el comportamiento de las personas involucradas en el fenómeno estudiado.

Con este diseño se indagó acerca de la relación de las concepciones sobre la ética con la práctica docente. Los sujetos que participaron en la investigación fueron seleccionados en Barranquilla de los niveles de formación básica primaria, básica secundaria, educación media vocacional y educación superior de distintas instituciones educativas de la ciudad.

3.2 ESTUDIO DE CASOS: ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN PARA LA PROFUNDIZACIÓN EN EL ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Según la investigación cualitativa, una de las metodologías comúnmente empleadas para obtener mayor comprensión sobre un fenómeno, asunto teórico, situación o colectivo es el estudio de casos. En una perspectiva social, toda realidad es construida por las personas, y es por ello que el investigador debe acercarse a la comprensión del fenómeno o problema de estudio de manera contextualizada. Para ello deben tenerse en cuenta tanto los elementos y las categorías existentes como aquellos que emergen durante el proceso de reco-

lección y análisis de la información relacionada con el fenómeno de estudio (Martínez, 2006; Bizquerra, 2009; Tojar, 2006; Barbán, 2012).

Yin (1989) considera el método de estudio de casos apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos: examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real. Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Se utilizan múltiples fuentes de datos, y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos (Martínez, 2006, p. 174).

La finalidad del estudio de casos es abordar problemas a partir de un enfoque que permita profundizar en la interpretación y comprensión de un fenómeno determinado, de acuerdo con diversas perspectivas que se van definiendo en el contexto y lugar de la investigación. Tojar (2006) habla del estudio de casos y lo define a partir de los siguientes criterios: niveles de estudio, propósito y cantidad de casos. Asimismo, plantea que existen tres posibles niveles de estudio de caso: factual, interpretativo y evaluativo, a partir de los cuales es posible desarrollar estudios de casos exploratorios o estudios de casos analíticos.

En primer término se acentúa la naturaleza descriptiva del caso, explorándolo y haciéndolo comprensivo, detallando en profundidad todos sus aspectos sin perder un marco global de referencia. En los casos analíticos se le da más relevancia al funcionamiento del fenómeno, y a la relación (incluso de causalidad) entre fenómenos (por ejemplo, tratando de interpretar y comprender las acciones de las personas y las intenciones que están bajo las mismas) (Tojar, 2006, p. 116).

Finalmente, según la cantidad de casos estudiados, pueden clasificarse en estudios de caso único y estudios multicases. Mientras el caso único permite mayor profundidad en la investigación y es más frecuente en sus distintas modalidades (histórico-organizativo, observacional, biográfico, comunitario o situacional), el estudio multicases se enfoca en la investigación de las convergencias y/o divergencias existentes entre los casos estudiados, con la intención de compararlos (casos paralelos) o de identificar las características propias de cada caso, sin compararlos, para analizar e interpretar sus peculiaridades y aquellas características

que definen el contexto o situación en la que se desarrollan tales casos (cfr. Tojar, 2006).

El estudio de caso implica la utilización de diferentes técnicas e instrumentos para el análisis de datos que permitan abordar con mayor profundidad y desde diferentes perspectivas el (los) caso (s) de estudio. Ello permite garantizar, en mejor medida, la rigurosidad, sistematicidad y validez de la investigación (cfr. Martínez, 2006; Bizquerra, 2009; Tojar, 2006; Barbán, 2012).

Asimismo, los criterios de validez de la investigación en un estudio de casos incluyen la definición y delimitación de las variables o aspectos del fenómeno que se va a estudiar en el (los) caso(s), y todo el proceso de recolección y análisis de datos, así como el manejo de los resultados obtenidos. Esto evidencia que la rigurosidad y sistematicidad propia de la investigación, por estudio de casos, está presente durante todo el ciclo del proceso investigativo. Además de ello, se fortalece con el uso de técnicas como la entrevista cualitativa en sus distintas modalidades y la observación participante y no participante, entre otras, que permiten recopilar la información requerida con criterios científicamente válidos.

Según Martínez (2006):

El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado (p. 187).

Para la investigación sobre las *concepciones del maestro sobre la ética y su relación con la práctica docente*, el estudio de casos es una propuesta metodológica adecuada por cuanto propicia la comprensión de este fenómeno en una propuesta multidimensional que permite trabajar en el problema en contextos específicos de enseñanza. Por medio de este se reconoció la experiencia de vida, la formación y las prácticas de los sujetos de estudio que participaron en la investigación. Según los lineamientos propuestos por De Zubiría (1994):

La epistemología de la pedagogía debe aportar en forma decidida a la apropiación crítica del conocimiento científico y a la generación de nuevas condiciones y mecanismos que promuevan la formación de nuevas actitudes hacia la ciencia y hacia el conocimiento de los procesos educativos, ya que 'el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar' (p. 37).

3.3 MUESTREO Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

Para la selección de los sujetos participantes en el estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de casos típicos, de acuerdo con la definición de un conjunto de criterios teóricos y de características relevantes para la indagación planteada en los objetivos de la investigación (Fernández, 2006). Para Lucas y Noboa (2014), en el muestreo de caso típico "los investigadores definen cuáles son las características de los individuos 'típicos', y seleccionan la muestra para que corresponda a las características de los casos típicos" (p. 282). Así, los investigadores seleccionaron docentes que en la actualidad trabajan en instituciones educativas de Barranquilla, en los niveles de básica primaria, básica secundaria, educación media-vocacional y nivel de educación superior.

Inicialmente participaron 73 docentes que cumplieron con los criterios anteriormente mencionados. Con ellos se realizó la caracterización inicial de sus concepciones sobre la ética empleando el cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 264). De acuerdo con los resultados de este ejercicio, se realizó la selección de cuatro docentes que hicieron parte de la muestra inicial. El criterio que se tuvo en cuenta para seleccionar a estos docentes fue que sus concepciones coincidieran por lo menos en un 80 % con aquellas que tuvieron una mayor tendencia de escogencia para la muestra inicial.

3.4 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos y técnicas utilizados para recopilar los datos de los distintos casos de estudio se describen a continuación:

Tabla 1. Instrumentos y técnicas aplicados durante la investigación

Objetivo específico	Técnica	Instrumento
Comprender las concepciones de los maestros participantes en el estudio de casos sobre la ética a través de la identificación de sus implicaciones en la práctica docente.	Encuesta	Cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética (Suárez, Martín & Pájaro, 2012) (ver anexo 1).
	Observación no participante	Diarios de campo para el registro y la sistematización de observaciones realizadas a los docentes participantes durante el desarrollo de sus clases. Instrumento de registro de referentes comportamentales ideales que ilustran concepciones docentes sobre la ética en su práctica pedagógica como puntos de referencia para la elaboración, ampliación y/o replanteamiento de categorías surgidas como producto del análisis de los registros de observación (diarios de campo) (ver anexo 3).
Identificar el papel de las experiencias personales de los casos de estudio en la organización y estructuración de las concepciones propias de los maestros sobre la ética.	Entrevista	Guía para entrevista semiestructurada sobre la relación de las concepciones sobre la ética con la práctica docente en los docentes seleccionados para el estudio cualitativo de caso.

3.5 PROCEDIMIENTO

A continuación se describe el proceso de recolección, análisis, interpretación y retroalimentación de la información empleada para el desarrollo de la investigación:

- **Etapa I: acercamiento a la población:** Se hizo una selección de varias instituciones de educación pública y privada en Barranquilla. Luego se escogió una muestra representativa de docentes (n: 73) para la realización de la fase inicial del proyecto, en la cual se hizo la caracterización de las concepciones del maestro sobre la ética (ver anexo 1). El mismo procedimiento se realizó con los cuatro sujetos

participantes en el estudio. Previo a ello, se les informó sobre el propósito y los alcances de la investigación.

- Etapa II: *Recolección y sistematización de datos (etapa exploratoria)*: Se llevó a cabo la selección de los casos que según la muestra (n: 73) del estudio cuantitativo representaron las posturas teóricas que se obtuvieron como resultado del primer estudio sobre concepciones del maestro sobre la ética: 1- Teorías aristotélicas, 2- teorías kantianas y 3- fusión de las teorías aristotélica y kantiana. Para ello se definió una tendencia de respuesta ubicada en un rango entre 8 y 10, en una escala Likert, empleada para analizar las respuestas de los participantes en la investigación, con el fin de evidenciar la representación de las posturas teóricas en el *Cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética* (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 264).
- Etapa III: *Selección de los casos de estudio* (cuatro docentes), mediante muestreo no probabilístico de casos típicos. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección:
 - a. Ejercer actualmente la actividad docente en Barranquilla.
 - b. Dictar clases en instituciones de educación formal en los niveles de básica primaria, básica secundaria, media vocacional o educación superior (técnico y/o profesional).
 - c. Haber sido parte de la muestra a la cual se le aplicó el *Cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética*.
 - d. Representar en el análisis del cuestionario realizado por los investigadores una tendencia de respuesta que ilustre por lo menos en un 80 % una de las posturas teóricas que orientaron esta investigación.
- Etapa IV: *Diseño y socialización de consentimientos informados* para cada uno de los sujetos de investigación y del documento en el que se presentaron los objetivos y los procesos que orientaron la investigación.

- Etapa V: *Construcción del instrumento para el registro de referentes comportamentales*, de acuerdo con la caracterización de las concepciones sobre la ética. Igualmente se procedió con la revisión de literatura científica referente a la relación entre concepciones implícitas y conductas observables –práctica pedagógica docente–, con el fin de construir un marco de referencia de comportamientos verificables a partir de los cuales se pudiese traducir el *Cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética* en conductas observables que ilustrasen la aplicación de las proposiciones de ese instrumento en prácticas del docente (ver anexo 3).
- Etapa VI: *Diseño y validación (pares evaluadores expertos) del instrumento* para el registro de referentes comportamentales ideales (ver anexo 3).
- Etapa VII: *Aplicación del instrumento ‘Registro de referentes comportamentales’* (ver anexo 3) a partir de la observación no participante.
- Etapa VIII: *Sistematización y análisis de datos* recolectados en el *Registro de referentes comportamentales* y en los diarios de campo. Teniendo en cuenta la identificación y categorización de datos recurrentes y relevantes de la observación y el desarrollo de un análisis de contenido de tipo deductivo, se contrastaron los datos obtenidos en los registros de observaciones con los referentes comportamentales, definidos a partir de la caracterización de las concepciones del maestro sobre la ética.
- Etapa IX: *Construcción de la ‘Guía de preguntas de entrevista semiestructurada’*: Aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los docentes que participaron como casos del estudio cualitativo. Sistematización y análisis de las entrevistas realizadas mediante la realización de un análisis de contenido cualitativo de tipo inductivo, cuyas categorías y unidades de análisis son definidas desde una lógica emergente, es decir, a partir del discurso de los participantes en la investigación.
- Etapa X: *Análisis de los resultados* obtenidos durante el estudio cualitativo de caso (entrevista a profundidad y observación de conductas

observables en la práctica docente), de acuerdo con la caracterización de las concepciones sobre la ética y los referentes comportamentales definidos a partir de esa caracterización.

- Etapa XI: *Validación de resultados* obtenidos con los sujetos participantes en el estudio de caso, en el que se encontró que el 95 % de los participantes estuvo de acuerdo con la socialización de los resultados obtenidos en la interpretación de las observaciones y la entrevista.
- Etapa XII: *Revisión y ajuste del lenguaje* utilizado en la presentación de los resultados a partir de la evaluación de los mismos por parte de los sujetos participantes.
- Etapa XIII: *Redacción de informe final* y documentos de difusión de resultados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

En el proceso de interpretación de resultados se desarrolló en primer lugar un análisis para cada uno de los cuatro casos de estudio a partir de una descripción de los datos obtenidos en términos de frecuencia y porcentaje de ocurrencia de acuerdo con las concepciones descritas en el *Cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética* (ver anexo 1). Para el procesamiento de estos datos se utilizó el *software* de análisis estadístico SPSS versión 21.0.

En segundo lugar, se realizó el análisis de la síntesis de creencias de los casos de estudio con base en los datos registrados en las observaciones de las clases y su contrastación con los referentes comportamentales de actuación de los sujetos, los cuales fueron previamente diseñados y validados dentro del proceso de la investigación (ver anexo 3). El análisis de estos datos se hizo según un estudio deductivo de contenido, empleando el *software* Atlas Ti, versión 6.0.

Igualmente, se realizó un estudio inductivo de contenido con los resultados de las entrevistas semiestructuradas, cuya orientación fue la indagación sobre la manera en que la experiencia de cada caso de estudio ha incidido en la construcción de sus concepciones sobre la ética. Para este proceso se definieron supracategorías, categorías y subcategorías de análisis e interpretación.

Las supracategorías emergentes, las cuales son comunes a todos los sujetos de estudio, son las siguientes:

- *Concepciones sobre la ética*: se refieren a las definiciones y características atribuidas a la ética por parte de los sujetos a partir de la construcción personal que desarrollan del concepto. Lo anterior se realiza teniendo en cuenta la interacción con las instituciones y los agentes de socialización que hacen parte de su ciclo vital.
- *Construcción de las concepciones sobre la ética*: posibilita la caracterización de los agentes que han contribuido en la adquisición, consolidación, retroalimentación y el replanteamiento de las concepciones propias de los sujetos a lo largo de su vida.
- *Ética y práctica docente*: explicita las aplicaciones en las que tiene lugar la ética en la práctica profesional. Tales aplicaciones son producto de las experiencias de vida y los procesos de formación de los sujetos, y que han impactado en la construcción de las concepciones sobre la ética. Los procesos de formación hacen referencia a los ámbitos formales, informales y no formales.
- *Criterios éticos*: establecen el grado de coherencia entre el quehacer cotidiano —tanto en la práctica profesional como en la vida personal— y los fundamentos éticos que se han construido para legitimar la acción en los ámbitos en los que se desenvuelve un sujeto.

Para la síntesis de creencias y la interpretación de la experiencia de los sujetos, se procedió a la construcción de mapas mentales que se fueron configurando a partir de las redes conceptuales generadas por el *software* Atlas Ti (ver gráficos 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12).

Asimismo, en el análisis de resultados se planteó una comparación entre la síntesis de conocimiento, la síntesis de creencias y la experiencia de los sujetos participantes en la investigación. Posteriormente se desarrolló la integración teórica de los resultados obtenidos con los referentes teóricos que orientaron el proyecto.

4.2 SUJETO 1: JG

Las teorías éticas degradadas constituyen, en términos de Marrero (1993), la síntesis de conocimiento.

En el sujeto 1 se evidencia una tendencia hacia la teoría aristotélica, representada, en primera instancia, por la concepción “teoría de la acción razonable”, cuyo promedio de respuesta fue del 9,5 en el cuestionario aplicado para la caracterización de las concepciones sobre la ética (ver anexo 1). En segunda instancia, se destaca la concepción “teoría de la prudencia”, cuya representación fue del 9,33. Asimismo, el sujeto 1 se identificó con la concepción “teoría de la práctica de la justicia”, con un promedio de 9, y con la concepción “educar en el hábito de actuar”, con un promedio de 7,78; ambas concepciones hacen parte de la fusión de las teorías aristotélica y kantiana (ver gráfico 1).

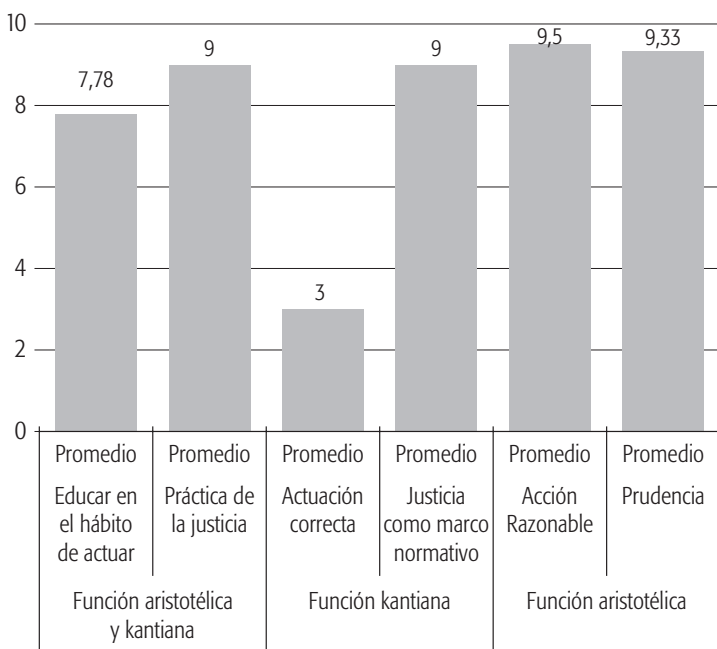


Gráfico 1. Tendencia de respuesta según teorías - Sujeto 1: JG

Según Marrero, las tendencias que representan las concepciones del maestro sobre la ética se expresan en la práctica docente como una síntesis de creencias.

Los comportamientos del sujeto 1 manifiestan una conducta orientada hacia el cultivo en los estudiantes de la capacidad para dar razones de

sus actos y comportamientos, acompañado por la necesidad de expresar intereses particulares, sabiendo que las acciones tienen implicaciones en los demás (ver gráfico 2).

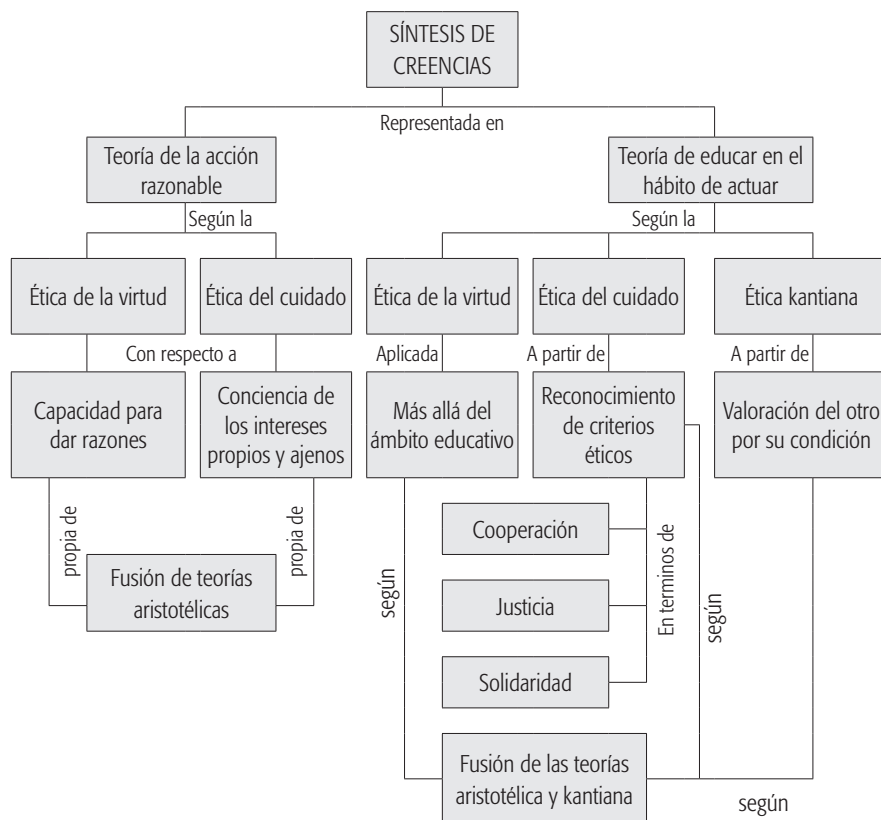


Gráfico 2. Síntesis de creencias. Sujeto 1

Lo anterior se evidenció en las observaciones de clase, cuando el sujeto 1 le solicita a uno de sus estudiantes “diferenciar los estados de la materia”, y mientras el estudiante participa, solicita a otro que “lo apoye”, promoviendo así la cooperación entre los estudiantes para la consecución de los intereses de otros compañeros, pues la acción humana es guiada por el principio de responsabilidad y se orienta hacia la búsqueda del bien común, tal como se conceptualiza en la noción de la “teoría de la acción razonable”.

Igualmente, el sujeto 1 destaca la importancia de valorar a los demás simplemente por su condición de seres humanos, tal como es expresado por uno de los principios de la ética kantiana, y lo relaciona en su práctica recurriendo a dos elementos de la ética aristotélica: por un lado, en la perspectiva de la ética de la virtud, enfatiza que la actuación adecuada no se limita al ámbito escolar sino a la acción que acontece fuera de este y, por otro lado, considera la importancia de educar en la solidaridad y la cooperación en la proyección de prácticas sociales, tal como lo indica la ética del cuidado. Esto se confirma cuando el sujeto 1 promueve la participación de los estudiantes y valora sus intervenciones, retomándolas durante el desarrollo de la clase y reconociendo sus aportes mediante expresiones como ... “muy bien”, “exactamente”, “muy pertinente tu apunte” ..., entre otras. Asimismo, propone ejemplos que ilustran cómo determinados contenidos de la clase tienen repercusión por fuera del ámbito escolar y cómo se deben generar estrategias de trabajo cooperativo en los que se se optimicen los recursos y las capacidades humanas.

Un ejemplo de lo anterior: el sujeto 1 propuso, entre sus actividades de clase realizar productos como desinfectantes y perfumes, motivando a sus estudiantes a comprar materiales en grupo, lo cual les permite cumplir con la actividad, atendiendo a sus posibilidades económicas. O cuando en el desarrollo de los temas de la clase alude a los beneficios y la aplicabilidad de los contenidos en ámbitos que trascienden lo académico mediante preguntas y afirmaciones como “¿Cuáles son los usos para el propileno?” (los estudiantes responden “baldes, desagües, inyecciones”. El profesor añade: “es un buen aislante de algunos electrodomésticos y se usa mucho en las cocinas integrales. Este es uno de los usos que podemos encontrar de este elemento en la sociedad ...”. Precisamente estos ejemplos muestran que la formación del hábito, según la teoría aristotélica, implica asociarla con un elemento de la expresión contemporánea de esta teoría a través de la ética del cuidado: en dicho proceso se hace partícipe el reconocimiento de criterios éticos y una idea de sociedad en la cual la solidaridad y la justicia se van consolidando. Esto, además de ser parte de la conceptualización de la “teoría del educar en el hábito de actuar”, representa una de las características de la fusión de las teorías aristotélica y kantiana.

A partir del análisis de la entrevista realizada al sujeto 1 (ver gráfico 3) se encontró que sus **concepciones sobre la ética** se definen de acuerdo con *formas de pensar traducidas en conductas socialmente correctas*. Así, el sujeto 1 considera que la actuación ética se define a partir de pautas cognitivas y de comportamiento, que se constituyen en herramientas para que los individuos distingan en sus acciones lo que es bueno de lo que es malo, y su aprendizaje permita la consecución del hábito de actuar bien.

Ello se explicita cuando el sujeto 1 expresa:

... los valores son formas de pensar que se traducen en comportamientos..., muchas veces pensamos que si yo sigo una norma tengo valores, pero a veces mi forma de pensar..., pelea con esa norma; pero si..., mi forma de pensar ..., está en concordancia con hacer las cosas correctamente y de la mejor forma sin dañar a nadie ...

Esto ilustra los presupuestos básicos de la “teoría del educar en el hábito de actuar”, enfatizando la cercanía del sujeto 1 con la ética aristotélica.

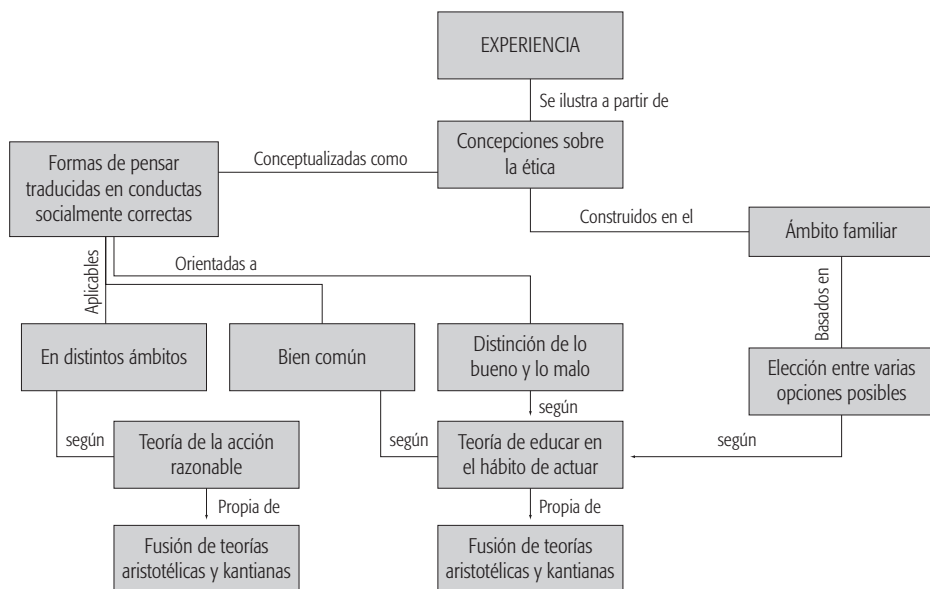


Gráfico 3. Entrevista semiestructurada.
Sujeto 1 - Concepciones sobre la ética

Otro elemento que soporta las concepciones del sujeto 1 sobre la ética es el valor que le confiere a las acciones que se orientan hacia el bien común, no solo en el ámbito escolar sino en diversos contextos y situaciones. De acuerdo con ello, se evidencia cómo el sujeto 1 se aproxima a la definición de “la teoría de la acción razonable” –también de corte aristotélico–, y a su vez muestra aspectos de la ética de la virtud cercanos a la “teoría de educar en el hábito de actuar”. Estas ideas están relacionadas con la acción orientada por el bien común, la aplicación a contextos y el aprendizaje para actuar bien. Lo anterior es expresado en las siguientes ideas:

... independientemente del ámbito, yo digo que tengo valores y que, por ejemplo, no debo permitir..., estar pensando que otro me deba evaluar eso..., en el sentido de que está bien o está mal si yo sé que lo que estoy haciendo está bien..., lógicamente, también la ética permea todo desde la labor docente...

Las concepciones sobre la ética del sujeto 1 emergen a partir de un proceso de formación que ha dado lugar a la **construcción de las concepciones sobre la ética**. Allí, por ejemplo, entre sus experiencias personales, el sujeto 1 destaca aquellas que hicieron parte de su aprendizaje en el ámbito familiar, puesto que dieron la posibilidad, en su caso, de aprender a habituarse a actuar bien, distinguiendo lo que es bueno de lo que es malo. Esta experiencia ha incidido en su actuar, cuando el sujeto frente a diversas situaciones realiza reflexiones morales para elegir la mejor opción entre varias posibles.

Esto se identifica mediante expresiones como:

... por ejemplo, ellos desde la perspectiva de padres siempre nos inculcaron el respeto por los demás, por las normas, el respeto mutuo entre las actividades que se realizan, no desmeritar a nadie, una cantidad de valores que todavía permanecen y que ojalá gracias a Dios puedan seguir manteniéndose ..., o, ... yo vengo de una familia que me ha inculcado valores en todo sentido, y creo que eso que me enseñaron siempre ha trascendido ..., o, ... porque habían muchos grupos al margen de la ley, y en un momento dado de la carrera llegaron un conocido y alguien a proponerme un negocio, un trabajo, perdón, era un trabajo, entonces hablaron claramente. Eso fue en el año noventa y dos, noventa

y uno, “trabajo en los llanos del Yaribe”, allá estaban los complejos coccaleros, yo no tenía idea, pero era una oferta muy tentadora, o sea, donde aquí un..., ni siquiera un principiante, un estudiante de ingeniería, en un trabajo normal le podían dar para los pasajes, lo que llaman ahora sueldo mínimo, a nosotros nos estaban ofreciendo diez, quince millones de pesos, “que se vayan, mira que...”, o sea, te llenaban a ti la cabeza y todo ... pero, nombre, la verdad, para qué; yo, por ejemplo, amo y quiero mucho a mi familia; el trabajo que tengo también lo estoy haciendo bien, y bueno, si Dios me tiene para otra cosa, ya será, pero en esa parte que no la vi muy bien, pues dije que no ...

En relación con la aplicación de las concepciones sobre la ética construidas por el sujeto 1 en su **práctica docente** (ver gráfico 4), se hace alusión a la manera como determinadas *pautas de comportamiento* se han ido configurando a partir del impacto de sus acciones y actuaciones en diversos contextos, generando así, en el sujeto 1, la construcción de sus concepciones. Precisamente esto se destaca en su quehacer profesional al afirmar:

... cuando uno no tiene una orientación sobre todo de personas que conocen este trabajo, pues uno se va enfrentar a situaciones que desafortunadamente muchas veces no va actuar de la mejor forma, pero cuando uno tiene siempre una orientación ...

Lo anterior confirma que el hábito de actuar bien se va definiendo cuando en la interacción con otros existe un reconocimiento de las normas, los valores y los criterios éticos en el contexto de un desarrollo moral particular y colectivo. Allí, además de encontrarse elementos de la “teoría de educar en el hábito de actuar”, se encuentran otros vinculados con el proceso de deliberación racional, en el cual deben tenerse en cuenta criterios de reflexión ética orientados a la consecución de acuerdos que transformen sociedades, según versa la ética de la virtud en el marco de la “teoría de la prudencia”.

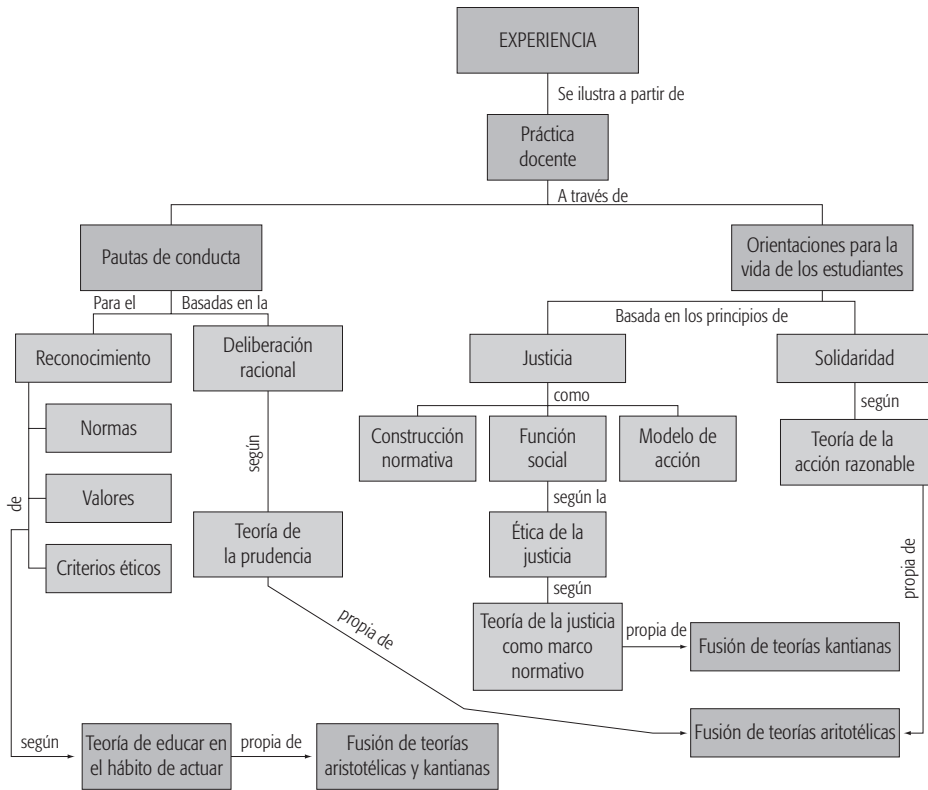


Gráfico 4. Entrevista semiestructurada. Sujeto 1 - Práctica docente

Asimismo, en su práctica docente, el sujeto 1 se interesa por ofrecer *orientaciones para la vida de los estudiantes* y en *propiciar la formación de valores antes que los contenidos*, pues, a su juicio, el desarrollo moral debe orientarse hacia prácticas de justicia y de solidaridad, no solo en el ámbito escolar sino también en la sociedad en general.

Estas ideas se apoyan en su discurso cuando afirma,

... trato normal y respetuoso con los estudiantes de acuerdo a mi formación; también y en algunos casos estudiantes que necesiten un apoyo o un refuerzo, sin ninguna contraprestación ni nada se les brinda, porque ese es el desempeño y la labor que uno tiene que realizar ...

Estas afirmaciones demuestran la importancia que tienen en el sujeto 1 las acciones validadas por el principio de la justicia –lo cual implica realizar adecuadamente una función social, según la ética de la justicia en el contexto de la “teoría de la prudencia”–, y en las consecuencias que las acciones particulares tienen sobre los demás cuando se actúa de manera responsable –tal como se afirma en la ética del cuidado, según la teoría de la acción razonable.

De la misma manera, es posible destacar en el discurso del sujeto 1 que la justicia depende de una construcción normativa, derivada de las acciones y prácticas de justicia que acontecen en el ámbito escolar. De hecho, para el sujeto 1, ser justo implica incorporar, como criterio de acción moral, la sensibilidad frente a las necesidades de los otros. Esta idea es una caracterización de uno de los principios de la ética del cuidado en la perspectiva de la concepción denominada “teoría del educar en el hábito de actuar”, y se avala en la afirmación de que todo acto justo es modelado a partir de una acción justa –es decir, los estudiantes actuarán de forma justa si ven una representación de ello en el docente–, tal como se afirma en la ética de la justicia en la concepción “teoría de la justicia como marco normativo”. Esto se observa en las siguientes afirmaciones:

... uno tiene como que orientarlo; ya profe, esto, si pero date cuenta, que esto ya, porque hay estudiantes que si lo regañas o los dejas, ellos son los que tienden a eso, y sobre todo en este medio; para que tenga la atención debida, tiene uno que hacer el tema muy agradable y estar ahí, “Cómo te está yendo”, “Te parece bien”, “Pon esto aquí”, Ya te das cuenta, “Tú qué piensas de esto”, o sea verdaderamente el acercamiento genera una persona muy positiva ...

En el análisis de las experiencias del sujeto 1 se encontró que existen *pautas para ser una persona ética*, puesto que los **criterios éticos** (ver gráfico 5) de acción confirman que no solo hay coherencia entre sus concepciones y su práctica según la construcción experiencial de sus principios éticos, sino en la idea de que los contextos en los cuales se desenvuelve la persona, se vinculan a la formación en la vida cotidiana –aquí se destaca el énfasis de su formación en el ámbito familiar– y el quehacer en la práctica profesional.

De allí que plantee lo siguiente: ... es que uno no puede pensar una cosa diferente en la familia o en la parte social y pensar algo diferente en el colegio; los contextos en los que se aplica son diferentes, pero los valores son los mismos, y si uno los tiene bien fundamentados difícilmente van a cambiar....

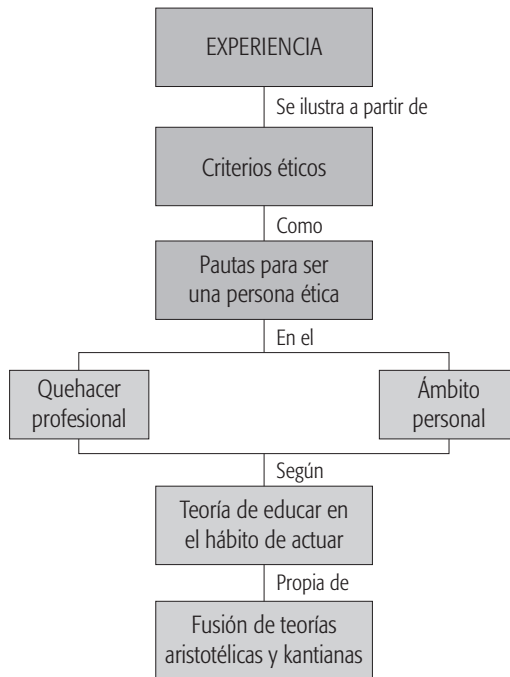


Gráfico 5. Entrevista semiestructurada.
Sujeto 1 - Criterios éticos

Al comparar la síntesis de conocimiento, la síntesis de creencias y la experiencia del sujeto 1, se encuentra que en él predomina una tendencia hacia la fusión de las teorías aristotélica y kantiana, expresada en la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar” y, en menor proporción, por la teoría aristotélica, representada por la concepción “teoría de la acción razonable”. El hecho de que se identifique con esta última teoría se explica porque la “teoría de la justicia como marco normativo” hace parte de las teorías kantianas, y estas también hacen parte de las concepciones del sujeto 1, aunque en un menor grado.

Respecto a las teorías kantianas, el pensamiento del sujeto 1 no tiene una representación cercana en la concepción “teoría de la actuación correcta”, lo cual podría explicar por qué en su práctica no se evidencian conductas que expresen esta teoría.

Finalmente replantea que existe una relación entre las concepciones sobre la ética, la práctica docente y el proceso de construcción de tales concepciones en el sujeto 1 a partir de su experiencia de vida. En tal sentido, la experiencia del sujeto confirma su tendencia hacia las concepciones “teoría de educar en el hábito de actuar” y “teoría de la acción razonable”.

4.3 SUJETO 2: DB

En la caracterización de las concepciones del sujeto 2 sobre la ética se encontró que su síntesis de conocimientos se relaciona con la teoría aristotélica, representada, en primera instancia, por la concepción “teoría de la prudencia”, cuyo promedio de respuesta fue del 9,67 en el cuestionario aplicado para ello (ver anexo 1); en segunda instancia, se destaca la concepción “teoría de la acción razonable”, cuya representación fue de 9. Asimismo, el sujeto 2 se identificó con la fusión de las teorías aristotélica y kantiana, cuyo promedio fue de 9,6 en relación con la concepción “práctica de la justicia” y un promedio de 8,67 respecto a la concepción “educar en el hábito de actuar” (ver gráfico 6).

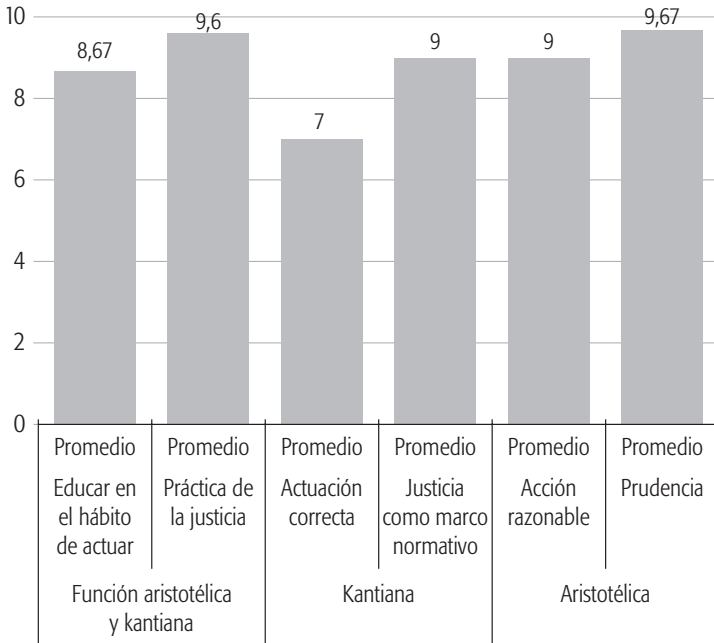


Gráfico 6. Tendencia de respuesta según teorías - Sujeto 2: DB

Respecto a la relación entre la práctica docente y las concepciones del sujeto 2 sobre la ética, es decir, su síntesis de creencias (ver gráfico 7), hay acciones orientadas a promocionar y fortalecer en los estudiantes la reflexión ética, desarrollando actividades en las que ellos expresan procesos de cambio en sí mismos y sus pares, acompañado por comportamientos determinados por el principio de justicia. Esto se puede constatar en las siguientes expresiones:

... La intención es que ustedes pierdan el miedo... ¿por qué les da miedo pasar?...para mí es más importante que pasen [al tablero], no importa que esté mal, porque la intención es que aprendan; la primera vez si ustedes lo hacen mal, no los califico, si lo hacen bien, sí ...; ... ya hicieron el taller, pasó la explicación...Hoy es evaluarlos a ustedes para ver cómo están, y después viene el examen ...

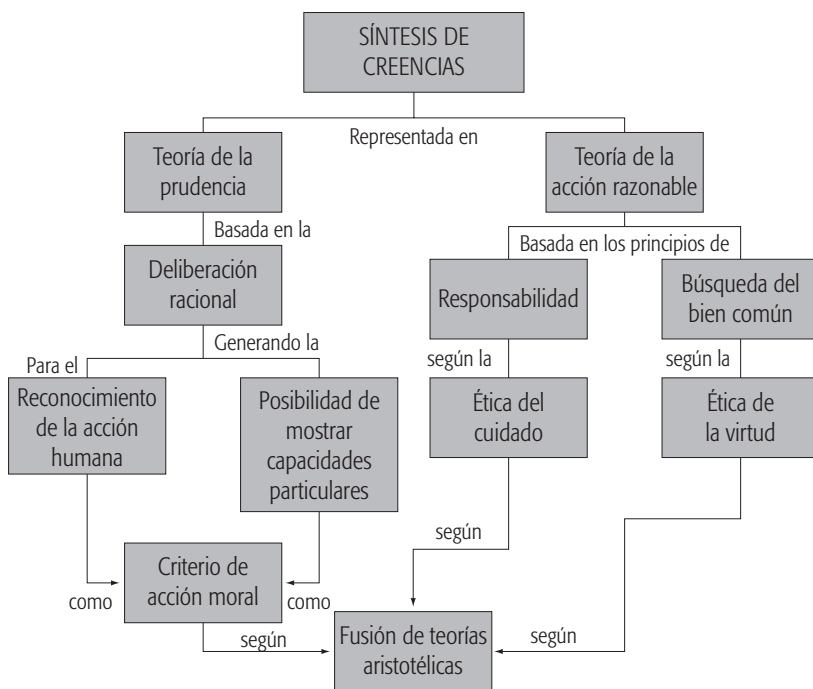


Gráfico 7. Síntesis de creencias. Sujeto 2

En el ejemplo anterior, el sujeto 2 destaca como criterio de acción moral la posibilidad de mostrar las capacidades y habilidades particulares de los estudiantes, es decir, reconoce que el proceso de deliberación implica el reconocimiento de la acción humana a partir del ejercicio de juicios racionales. Lo anterior es una expresión del criterio definitorio de la concepción “teoría de la prudencia”: actúo porque puedo hacerlo siguiendo el principio de justicia.

En este sentido, el sujeto 2 fundamenta su práctica docente en la concepción “teoría de la acción razonable”, al considerar que la razonabilidad de la acción humana es posible en la medida en que esta se encuentre orientada por el principio de responsabilidad y la búsqueda del bien común. Así, en la concepción del sujeto 2, son expresables tanto la ética del cuidado –al argüir que las acciones humanas implica una consideración de las posibles consecuencias de los actos, guiado por el principio

de responsabilidad– como la ética de la virtud –al considerar que en el estudiante debe cultivarse la capacidad de dar razones de los actos y comportamientos (ver gráfico 7). Esto se constata en expresiones como:

... yo les explicaba la clase y trabajaba con los libros ¿por qué?, por el examen a la universidad. A pesar que ya hicieron las pruebas Icfes, es necesario continuar leyendo, pues realizarán exámenes en la universidad ...

Por otra parte, al analizar la entrevista realizada al sujeto 2 (ver gráfico 8) se encontró que sus **concepciones sobre la ética** se definen como un *proceso considerado inicialmente individual que posteriormente se extrapola al ámbito social*. Esto según la premisa de que las acciones humanas son moralmente correctas si se llevan a cabo de acuerdo con el siguiente criterio: “actúo porque tengo la capacidad de hacerlo por deber”.

Este criterio se hace evidente en el sujeto 2 a través de expresiones como:

... lógicamente, primero tienes que adueñarte de ellos ¿ya?, como desde pequeñitos..., yo te decía, el niño es..., o sea, ya que lo tienen ya en su mentecita, pues entonces a exteriorizarlos ..., o ... se respetan ustedes y respetan al resto..., sean honestos con ustedes y después son honestos con el resto, o sea, si uno no es con uno, no puede ser con el resto, yo no puedo dar amor sino tengo amor...

Estas afirmaciones podrían sustentarse en ideas de la ética kantiana que en el marco de la presente investigación se circunscriben en la concepción “teoría de la actuación correcta”. En esta, las acciones buenas obedecen tanto a la capacidad de realizarlas por deber como a la capacidad de efectivamente poder hacerlo.

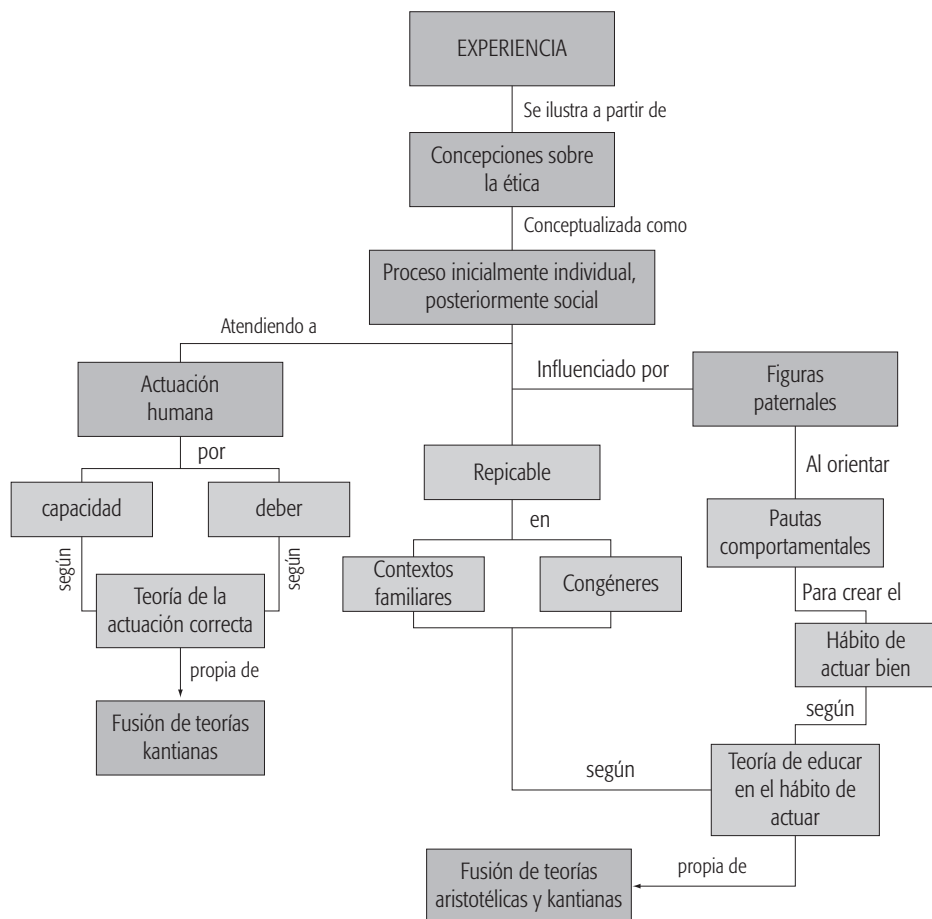


Gráfico 8. Entrevista semiestructurada.
Sujeto 2 - Concepciones sobre la ética

Según lo expresado por el sujeto 2, estas concepciones emergen de un proceso de **formación** en el que, similar al sujeto 1, se identifica, principalmente, con *las figuras parentales* en tanto personas significativas en la construcción y consolidación de tales concepciones, en la medida en que señalan criterios de acción orientados por la distinción que realiza el individuo entre lo que es bueno y lo que es malo, como punto de partida para la creación del hábito de actuar bien. Lo anterior se ilustra, contrafácticamente, cuando el sujeto 2 compara las maneras de

corrección de los padres actuales con la manera en la que el sujeto 2 fue corregido por parte de sus padres:

... Yo veo que los papás van y mandan a los niños al colegio, y los llevan, y yo lo quiero tener ahí [risas], entonces eso me entristece porque yo le digo, no le dan la educación, no respetan, ya..., en cambio, eso sí se lo hacían ver los papás a uno..., si ellos veían, uno lleva un lápiz que no era de uno ¿cierto? Y el papá y ¿dónde?, ¿y quién te dio esto? Y dame, va y hace el favor y lo devuelve, ¿cierto?, ya no, ya no, entonces si no lo hay en la primaria, es más difícil para uno como educador ...

Esta idea se fundamenta en la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar” porque alude a elementos de la ética aristotélica vinculados con la indicación de criterios para que la persona aprenda a distinguir lo que es bueno de lo que es malo, acompañado por una adecuada reflexión que permita elegir la mejor posibilidad entre diversas opciones.

De acuerdo con lo expresado por el sujeto 2, estos elementos han estado presentes en el proceso de construcción de sus concepciones sobre la ética, dado que resalta “... la socialización primaria que es la que dan los padres ...” como uno de los pilares fundamentales de su quehacer profesional y cotidiano. Asimismo, considera que su proceso de formación respecto a las concepciones sobre la ética podría ser un referente replicable en contextos familiares constituidos posteriormente. Por ejemplo, ante el nacimiento de su hija, el sujeto 2 reafirma sus concepciones y manifiesta su intención de aplicarlas en la formación ética de sus congéneres, dado que la experiencia que tuvo con sus padres no solo fue relevante en su caso, sino que asume que puede serlo de igual manera con su descendencia. En palabras del sujeto 2,

... y después que tuve a mi hija, eso..., o sea, yo siento que he crecido más como persona porque quería enseñarle lo que..., o sea, yo quería obtener como, un resultado para ella, y que fuera una persona que respete, que fuera una niña que ¿ya?, entonces aunque no le gusta aquello, pues hay que respetarlo. Así como me lo enseñaron a mí en mi casa...

En relación con la aplicación de las concepciones sobre la ética construidas por el sujeto 2 en su **práctica docente** (ver gráfico 9), se alude a *la inclusión de la ética en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, pues

el sujeto 2 está de acuerdo con la idea de la ética de la justicia: “Si el estudiante no ve en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia”, es decir, el sujeto 2 atribuye a las actuaciones justas del docente un modelo que deben seguir los estudiantes para que actúen de la misma manera.

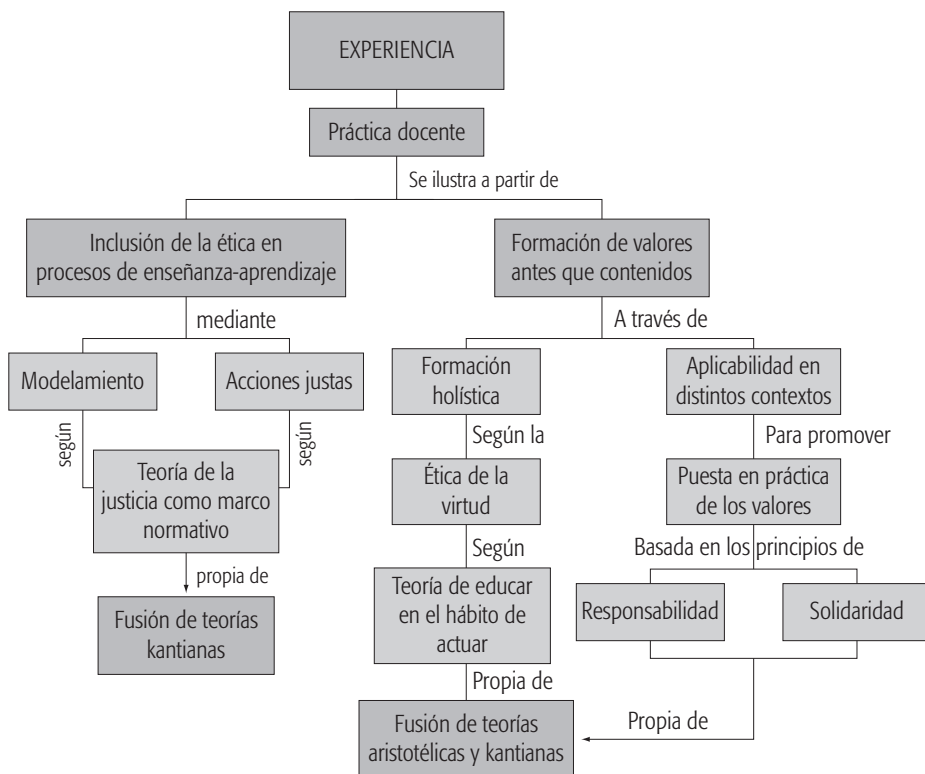


Gráfico 9. Entrevista semiestructurada. Sujeto 2 - Práctica docente

Estas ideas son de la concepción “teoría de la justicia como marco normativo”, y se pueden verificar en la siguiente afirmación del sujeto 2:

... yo me siento afortunada de siempre utilizar los valores en la clase, entonces para mí es algo que se adquiere ... comienzo mis clases, la verdad, lo primero que uso es el respeto al estudiante, entonces yo digo, si yo le voy a exigir respeto a mis estudiantes, primero los respeto yo

como docente, porque en estos momentos yo soy la educadora, soy la que lo voy a educar..., ¿verdad? ...

De igual manera, y similar al sujeto 1, el sujeto 2 busca privilegiar la *formación en valores antes que los contenidos*, al destacar aprendizajes aplicables no solo en el ámbito escolar sino también en la sociedad en general. Esta tesis se complementa con la idea del maestro como modelo: los contenidos de clase deben concentrarse en un objeto de enseñanza particular, al tiempo que deben procurar una formación holística del estudiante que tenga efectos en contextos distintos al del ámbito escolar. Se hace referencia aquí a principios de la ética de la virtud, en el marco de las concepciones “teoría de la justicia como marco normativo” y “teoría de educar en el hábito de actuar”, respectivamente. Los principios anteriores son destacados por el sujeto 2 con las siguientes expresiones:

... de verdad, tiene un valor hasta mayor que la misma clase que doy, porque es que si yo le digo, yo preparo al estudiante, no quiero que sea nada más como digo yo, no quiero que pierda su esencia ¿cierto?, pero si le digo que la persona que tiene valores llega lejos, aunque no sepa química, que es lo que yo doy ... para mí tiene un valor hasta mayor que la misma asignatura que dicto, y aunque me fascina la asignatura mía ..., o, ... todos los contenidos están en internet y están en todos, entonces, después que uno le enseñe al estudiante cómo defenderse en la vida, cómo tener valores, cómo tener..., ¿ya?, para mí, para mí, la ética trasciende...

Esto se confirma en la idea que tiene el sujeto 2 del aula de clase como un espacio propicio para la *puesta en práctica de los valores*, tanto en su actuar docente como en su relación con los estudiantes. Es evidente el papel que le asigna el sujeto 2 a la educación como una posibilidad para ejercer la responsabilidad y la solidaridad frente a las necesidades de los otros. De allí que el sujeto 2 afirme: ... *lo respetas y lo intentas hacer bien; eso me pasa a mí en la carrera docente; respeto por lo que hago, responsabilidad ante todo y respeto por lo que hago.*

Esto se vincula con uno de los principios de la ética del cuidado definidos en la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”, según la cual,

... en la formación del hábito confluyen en la acción moral, acuerdos asociados al reconocimiento de normas, valores y criterios éticos, los cuales se van construyendo de acuerdo con el desarrollo moral y la idea de sociedad que en términos de solidaridad y justicia se vaya consolidando. (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 200).

En este orden de ideas, al hablar de los **criterios éticos** (ver gráfico 10) que orientan la acción personal y profesional del sujeto 2, se encuentra la siguiente idea:

... los valores son iguales en todos lados. De pronto que uno los haga de otra manera, pero el respeto es aquí o allá, en cualquier lugar el respeto debe ser igual ¿ya? ... Si yo respeto a mi hija, lo voy a hacer aquí o lo voy a hacer fuera de la casa. O a un estudiante: si encuentro a un estudiante por ahí, lo voy a respetar. Así como lo respeto en la escuela, lo voy a respetar allá. En mi familia, el respeto es en cualquier lado...

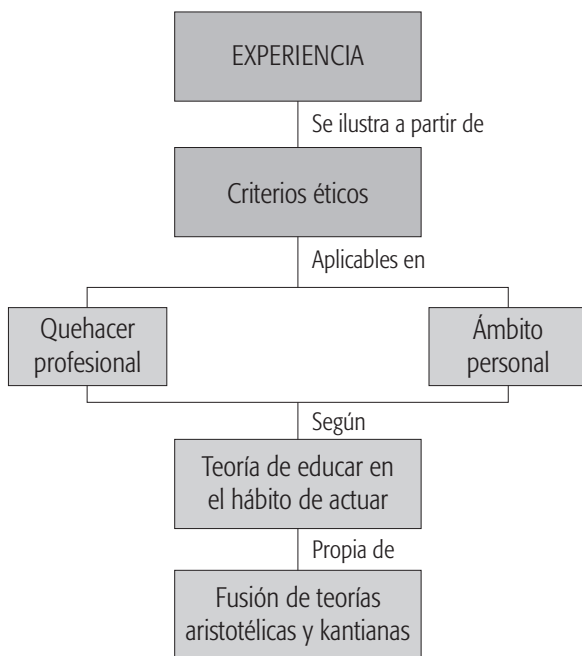


Gráfico 10. Entrevista semiestructurada.
Sujeto 2 - Criterios éticos

Finalmente, al comparar la síntesis de conocimiento, la síntesis de creencias y la experiencia del sujeto 2, se encontró que en él predomina una marcada tendencia por las teorías aristotélicas, particularmente por las concepciones “teoría de la acción razonable” y “teoría de la prudencia”. Además existe en su pensamiento y en su práctica un interés, en menor proporción, por la fusión de las teorías aristotélica y kantiana, expresado a través de la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”. En el caso de la concepción “teoría de la práctica de la justicia”, propia de esta fusión, se evidencia una representación en el pensamiento, mas no en la práctica del sujeto 2, lo cual se fundamenta en tratar de garantizar el respeto por los derechos y la libertad de los demás. Es así como el sujeto 2 encuentra en el diálogo un recurso para la relación entre iguales –elemento propio de la ética discursiva– y el reconocimiento de derechos y libertades en medio de la comunidad a la cual pertenece un sujeto –elemento propio de la ética kantiana.

Esto quizá pueda explicarse por el hecho de que en su síntesis del conocimiento el sujeto 2 ha expresado una aproximación a la concepción kantiana denominada “teoría de la justicia como marco normativo”. Ello se ilustra en el primer ejemplo citado de la práctica del sujeto 2 cuando señala un modelo que se debe seguir en relación con una práctica deseable por parte de los estudiantes, por cuanto es reflejo de uno de los criterios de acción de la ética de la justicia –si el estudiante observa modelos o actuaciones justas, es posible realizar una teorización sobre la justicia– relacionados con esta última concepción.

4.4 SUJETO 3: DS

En la síntesis de conocimientos, el sujeto 3 evidencia una tendencia predominante hacia la fusión de las teorías aristotélica y kantiana, según los resultados obtenidos en el cuestionario para la caracterización de las concepciones sobre la ética (ver anexo1). Prueba de ello es la obtención del máximo puntaje posible (10) para las concepciones “teoría de educar en el hábito de actuar” y “teoría de la práctica de la justicia”, según la tendencia del sujeto 3 en esa caracterización.

De igual manera, el sujeto 3 se identificó con la concepción “teoría de la acción razonable”, propia de las teorías aristotélicas, con un puntaje de

10,0; y con la concepción “teoría de la justicia como marco normativo”, propia de las teorías kantianas, al registrar para esta concepción un puntaje de 8,67. Sin embargo, ello no indica una tendencia estrictamente kantiana en este sujeto, debido a que en la concepción “teoría de la actuación correcta” se presentó un puntaje de 6,0, es decir, mostró una tendencia menor en comparación con las demás teorías, y ello se ajusta a la tendencia de los sujetos precedentes, quienes han manifestado su inclinación por las concepciones cercanas a las teorías aristotélicas (ver gráfico 11).

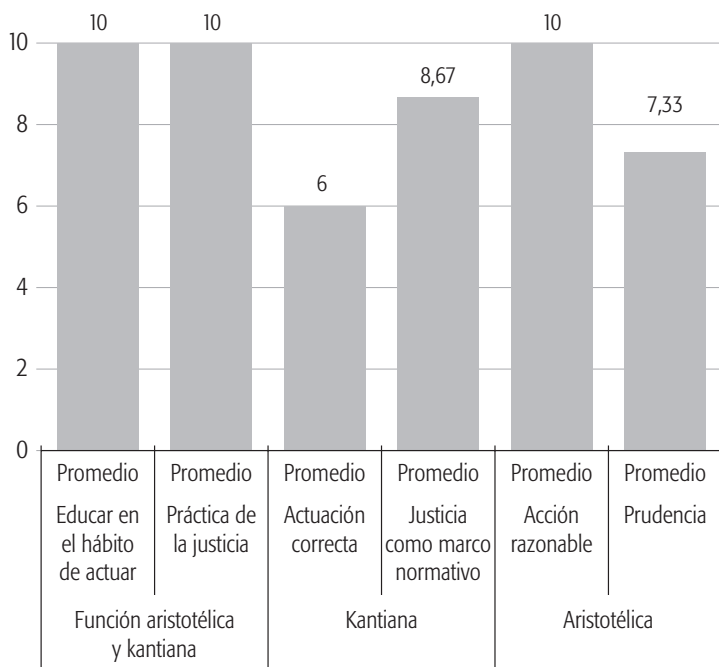


Gráfico 11. Tendencias de respuesta según teorías. Sujeto 3: DS

En relación con la síntesis de creencias (ver gráfico 12), se observó que en el sujeto 3 existe empatía por uno de los principios de la ética kantiana, al señalar el valor que se debe dar a los demás simplemente por su condición de seres humanos. Así, en el sujeto 3 existe un reconocimiento de las ideas expresadas por los estudiantes, y las constituye en herramientas para el desarrollo de la clase, destacando el valor que estas tienen para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de lo anterior,

se observa el interés por señalar pautas que les permitan a los estudiantes diferenciar entre las acciones correctas de las incorrectas, según lo señalado por uno de los presupuestos de la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”.

Un ejemplo se encuentra cuando el sujeto 3 identifica con los estudiantes las acciones que ilustran los valores trabajados en la clase. Esto se reconoce en expresiones como ... “muy bien” o “excelente” ... cuando los estudiantes realizan sus intervenciones en clase. Igualmente señala ejemplos para contextualizar el reconocimiento y valoración de las personas en diversos contextos, incluido el escolar. Algunas afirmaciones relacionadas con esta tendencia son las siguientes:

... cuatro palabras que expresen acción, pero que inventen ustedes..., cada una de sus actividades diarias, de lo que hacen ..., o, ... ya hemos hecho el ejercicio de cuáles son los valores que conocen, ahora... ¿cómo los aplicamos en la casa, con la familia..., en la comunidad?.

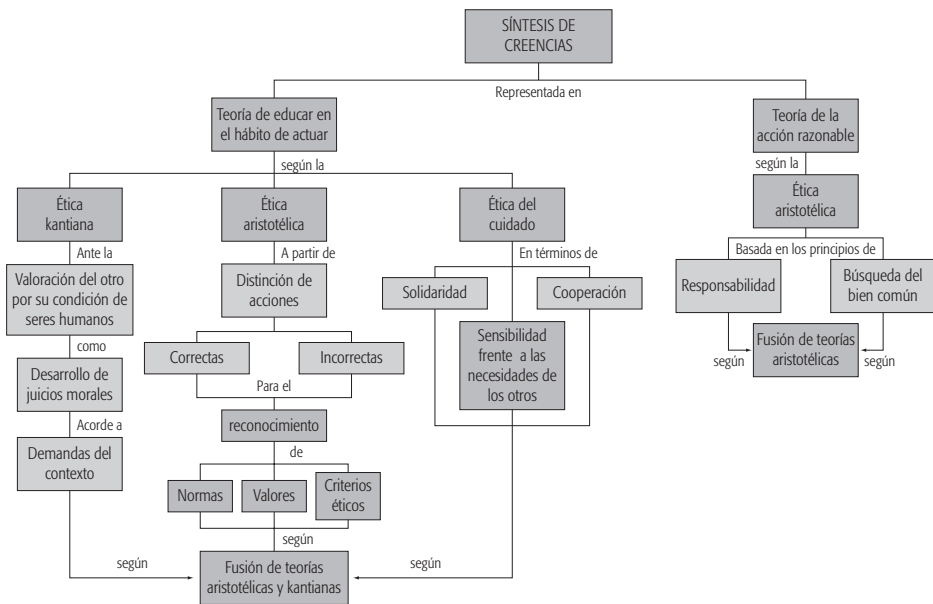


Gráfico 12. Síntesis de creencias. Sujeto 3

En estas ideas del sujeto 3 se encuentran elementos propios de la fusión de las teorías aristotélica y kantiana, pues se destaca la formación del hábito orientado a actuar bien —aspecto aristotélico de la fusión—, a partir del reconocimiento de normas, valores y criterios éticos acordes con el desarrollo de juicios morales, según el contexto social. Es decir, se trata de una vinculación entre la ética kantiana y la sensibilidad frente a las necesidades de los otros, propio de la ética del cuidado (ver anexo 2).

Otro postulado evidenciable en la práctica docente del sujeto 3 se refiere al hecho de que las acciones humanas son buenas siempre y cuando tiendan hacia el bien común, según el criterio de actuar guiado por el principio de la responsabilidad, tal como se propone en la concepción “teoría de la acción razonable”. En este orden de ideas, en la práctica del sujeto 3 se destacan elementos asociados a la ética aristotélica; y ello se expresa en exhortaciones realizadas por el sujeto 3 a los estudiantes para que actúen teniendo en cuenta no solo el bien particular (individual), sino que exista la intención de actuar según el bienestar grupal (general). Esto se observa cuando exhorta a uno de sus estudiantes a que permita la participación de sus compañeros en clase, de tal manera que se puedan atender las opiniones de todos. Igualmente, cuando propone actividades en grupo genera espacios para que los estudiantes compartan entre ellos materiales para el desarrollo de la clase e incluyan lo que van aprendiendo en clase.

En la misma perspectiva de la teoría aristotélica, en el marco de la concepción “teoría de la acción razonable”, la práctica del sujeto 3 explicita acciones relacionadas con la ética del cuidado, pues en sus orientaciones a los estudiantes enfatiza que deben tenerse en cuenta las consecuencias de las acciones de un individuo como un acto de responsabilidad con quienes lo rodean. Al respecto, en una de las actividades desarrolladas por el sujeto 3, los estudiantes intervinieron a propósito del cuidado que se debe tener con los animales. Fue así como el sujeto 3 les preguntó a los estudiantes ... “¿Qué pasa con el chicle que tiramos?”, “¿Qué pasa con las palomitas?” ... Estas preguntas que confrontan a los estudiantes con las consecuencias de dicha acción permitieron que los estudiantes participaran anotando ideas sobre las prácticas inapropiadas de los seres humanos con otras especies de la naturaleza. Así, para ellos, si los animales [las palomitas] “se lo comen” [el chicle], entonces “les hace daño”.

Por otra parte, al analizar la entrevista realizada al sujeto 3 se resalta que sus **concepciones sobre la ética** (ver gráfico 13) se refieren a las *bases que deben tener en cuenta para ser buenas personas* al definir la ética como ... *la base fundamental que necesita el ser humano para ser una buena persona* ...

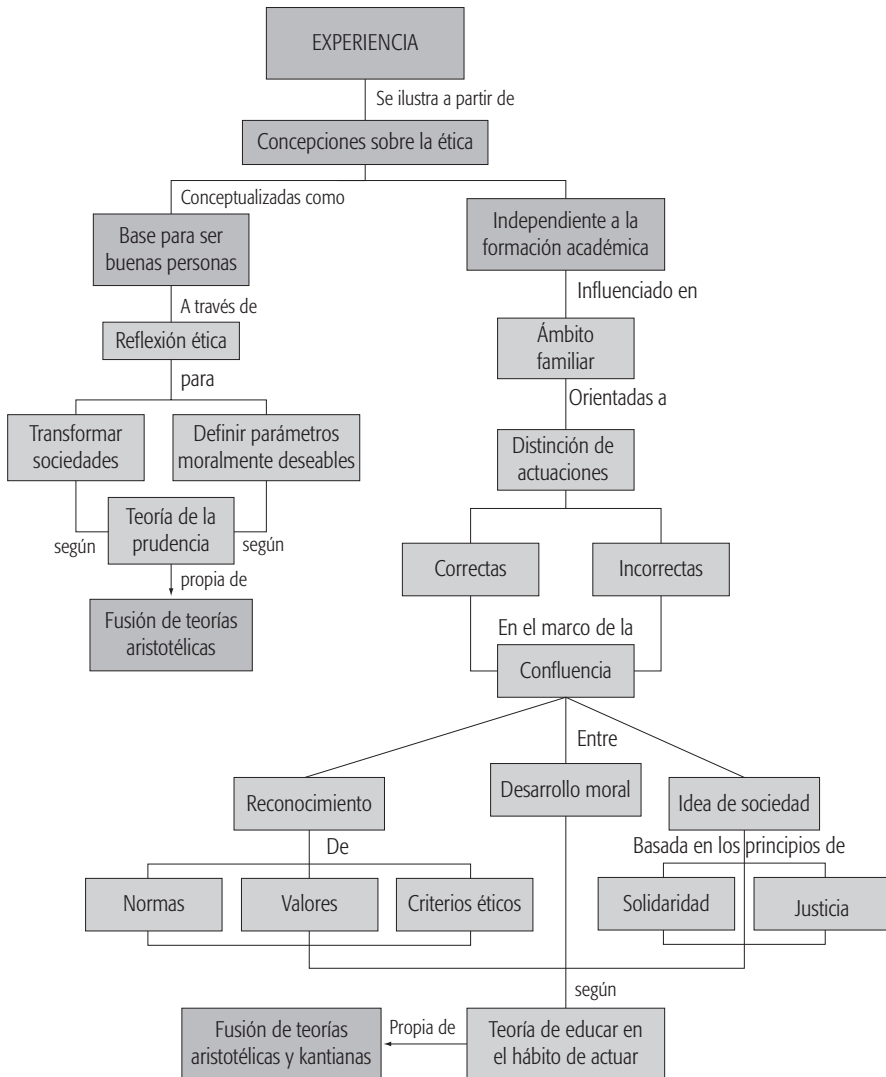


Gráfico 13. Entrevista semiestructurada.
Sujeto 3 - Concepciones sobre la ética

Esta afirmación ilustra uno de los principios de la ética de la virtud, según la concepción “teoría de la prudencia”, en el cual se plantea que en la reflexión ética se propician acuerdos que transforman sociedades, en la medida en que el sujeto 3 asume la ética como el fundamento para lograr sociedades en las cuales se definen y cumplen parámetros moralmente deseables. Esta base, según el sujeto 3, es construida por el ser humano de manera *independiente a su formación académica*, pues planteó que

... no fui a capacitarme a ningún lado para aprender, es una esencia que tengo desde pequeña y que esa es mi personalidad, entonces eso es lo que les impacta a los padres de familia, ... [además] he visto muchos ejemplos con dos títulos profesionales y los valores no sé dónde los dejaba; definitivamente, iba por la vida estrellando, tropezando, escalando, arrastrando a quien sea ...

Se destaca entonces el papel de la familia como institución de socialización que ofrece pautas al individuo para distinguir lo que es bueno de lo que es malo, y a partir de estas crear el hábito de actuar bien. De allí que el sujeto 3 expresara:

... lo que se aprendía a nivel de familia eran los conocimientos que yo traía, pues es muy bonito; me parecieron muy fácil de llevarlos a la práctica con mis estudiantes; muy agradable, siempre hablamos muy agradable ... y gracias a esas experiencias intento ponerlos en práctica con mis hijos en el diario vivir y con mis estudiantes; y si algo me enseñó la vida con todas estas experiencias, no lo leí en un libro, no me lo enseñó ningún profesor, no lo vi en ninguna película ni nada; es que el ser humano no necesita un título profesional para ser una buena persona, definitivamente ...

Estas afirmaciones se sostienen a partir de la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”, pues en su definición se afirma que en la construcción del hábito de actuar bien confluyen, en la acción moral, acuerdos vinculados con el reconocimiento de valores, normas y criterios éticos que se construyen en el desarrollo moral del individuo y la idea de sociedad que en términos de solidaridad y justicia se vaya consolidando. De esta manera, se observa que el sujeto 3 atribuye un rol importante a la familia, en especial a las *figuras parentales*, pues estas influyen en la construcción de sus concepciones sobre la ética.

En relación con la aplicación que realiza el sujeto 3 de las concepciones sobre la **ética** en su **práctica docente** (ver gráfico 14), se encontró un constante interés por brindar *orientaciones para la vida de los estudiantes*, incluyendo ejemplos tomados de los mismos contenidos de la clase. Así pues, por ejemplo, el sujeto 3 hace alusión a distintas expresiones sobre los valores y su aplicabilidad en la vida cotidiana, en un intento de *incluir la reflexión ética en los procesos de enseñanza – aprendizaje* a través de *actividades orientadas a la consolidación de valores*.

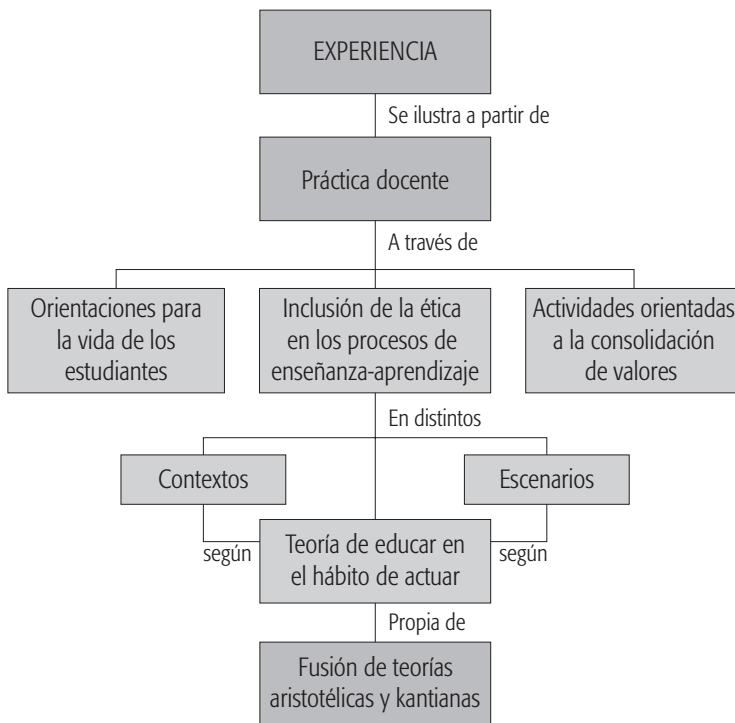


Gráfico 14. Entrevista semiestructurada.
Sujeto 3 - Práctica docente

Esta conclusión se afirma en las siguientes ideas expresadas por el sujeto 3:

... trata uno en esta labor de enseñarle al estudiante de orientarlo a seguir con las normas determinadas en cualquier campo a nivel institucional, en el hogar ..., ..., e invitarlos al respeto, a compartir con

los compañeros, a ser solidarios; siempre lleva ese mensaje; eso se hace, más bien, en esos diez minutos ..., o, ... la gran mayoría con unas malas bases en ese proceso de valores, y nos toca a nosotros los docentes; entonces acá nosotros nos reunimos con los estudiantes todas las mañanas diez minutos antes de empezar las clases, hacemos la oración, siempre les presentamos una reflexión, son diferentes, se las podemos presentar a través de un cuento, de una lectura cualquiera, siempre que les deje una enseñanza, se les hace preguntas, comprensión de la lectura de los cuentos que están escuchando, y siempre esa lectura, ese cuentecito, llena esa intención ...

En las categorías que se han analizado hasta este punto es posible afirmar que en el sujeto 3 se encuentra, de manera explícita, una afinidad por la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”, pues concibe la educación como un medio para adquirir aprendizajes que fomenten en los estudiantes el hábito de actuar correctamente, tanto en el ámbito escolar como en otros contextos y escenarios. Enfatiza en la importancia de aprender a distinguir lo que es bueno de lo que es malo, al tiempo que les educa en la solidaridad y la cooperación para que ello sea tenido en cuenta en diversas situaciones a las cuales se enfrenta el estudiante. Estas ideas se refieren a principios de la ética de la virtud, la ética aristotélica y la ética del cuidado, los cuales están representados en la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”.

Asimismo, si para el sujeto 3 la escuela es comprendida como un espacio adecuado para el aprendizaje de actuaciones correctas, y los principios éticos son abordados como referentes *para ser aprendidos y aplicados en distintos contextos y situaciones*, entonces es necesario promover lo anterior en las diferentes asignaturas y espacios académicos en los cuales está el estudiante. En palabras del sujeto 3,

... entonces yo lo haría hasta desde la clase de matemáticas, de educación física, de sociales; sería chévere que dentro de todas las áreas se hiciera el trabajo, [así] viéramos más rápido los resultados ...

De esa forma, se confirma la coherencia entre las concepciones, la práctica y la experiencia del sujeto 3, expresada en su tendencia a la fusión de las teorías aristotélica y kantiana, en particular en la representación de la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”. En conse-

cuencia, el sujeto 3 manifiesta que los **criterios éticos** que orientan su acción son *iguales tanto en la cotidianidad como en su ejercicio docente*. Al respecto señaló:

... Son los mismos criterios, o sea, soy la misma en todas partes, como docente; y sabes que me he dado cuenta, a pesar de que es motivo de que no le agrada a mucha gente en el medio en el que me desenvuelvo, este ... y lo transmito, así soy con mis vecinos, con mis hijos, con mi familia, con mis estudiantes, con mis padres de familia, eso se nota, entonces siento que soy igual en todas partes, que así soy yo, esa es mi esencia ...

Por tanto, al comparar la síntesis de conocimientos, la síntesis de creencias y la experiencia del sujeto 3, es posible plantear que para este sujeto predomina en su pensamiento y en su práctica ideas de la fusión de las teorías aristotélica y kantiana, representada principalmente por la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”. Precisamente lo que justifica la identificación del sujeto 3 con esta fusión está en el hecho de que no existe una tendencia unívoca hacia las teorías aristotélicas o hacia las teorías kantianas. La razón de ello se encuentra, por ejemplo, en que no hay una representación significativa, en sentido cognitivo y práctico, de concepciones como la “teoría de la prudencia” –propia de las teorías aristotélicas–, ni tampoco de la “teoría de la justicia como marco normativo” –propia de las teorías kantianas.

De otra parte, el sujeto 3, similar al sujeto 1, también se identifica con la concepción “teoría de la práctica de la justicia”, la cual hace parte de la fusión de las teorías aristotélica y kantiana. Lo anterior podría explicarse porque existen coincidencias entre los principios de la concepción “teoría de la justicia como marco normativo” y el conocimiento representado por el sujeto, aunque no exista una representación explícita con la concepción “teoría de la actuación correcta”, ambas expresiones de las teorías kantianas. De aquí es posible deducir por qué en la práctica del sujeto 3 hay una mayor representación de elementos aristotélicos de la fusión –explicitada en la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”– y de las teorías aristotélicas –explicitada en la concepción “teoría de la acción razonable”–, mas no así de los elementos kantianos de dicha fusión.

4.5 SUJETO 4: AR

La síntesis de conocimientos del sujeto 4 se ve representada en una tendencia hacia la fusión de las teorías aristotélica y kantiana (ver gráfico 15). Dicha tendencia se explica a partir de dos concepciones de esta fusión: la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”, con un promedio de respuesta de 9,6, y la concepción “teoría de la práctica de la justicia”, con un promedio de respuesta de 9,2. Asimismo, en el pensamiento del sujeto 4 existe una representación de la concepción “teoría de la justicia como marco normativo”, con un promedio de 10 en el cuestionario para la caracterización de las concepciones sobre la ética (ver anexo 1), y de la concepción “teoría de la prudencia”, con un promedio de 9,3; la primera correspondiente a la teoría kantiana y la segunda a la teoría aristotélica, respectivamente.

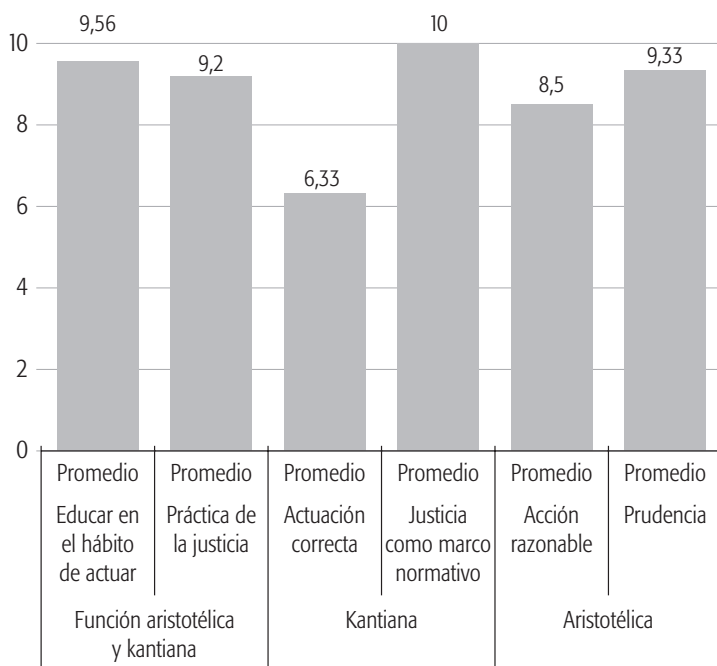


Gráfico 15. Tendencias de respuestas según teoría. Sujeto 4

Respecto a la síntesis de creencias (ver gráfico 16), el sujeto 4 muestra interés por ideas que implican el reconocimiento de normas, valores y criterios éticos. Estos componentes se van construyendo a partir del desarrollo moral y la idea de sociedad que en términos de justicia y solidaridad el individuo va incorporando. Estos principios y criterios están en concordancia con la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”.

En relación con esta concepción, el sujeto 4 enfatizó en la importancia de valorar a los demás simplemente por su condición de seres humanos –principio propio de la ética kantiana–, y promovió el diálogo con sus estudiantes, en la perspectiva de visibilizar normas y valores que, a su juicio, resultan relevantes para la formación de los estudiantes.

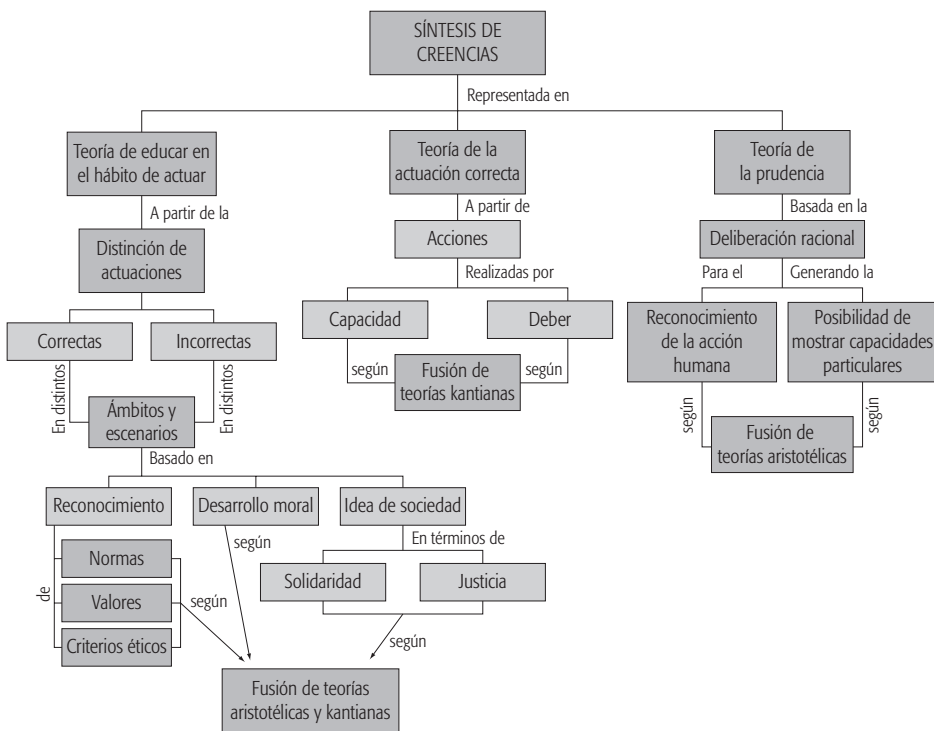


Gráfico 16. Síntesis de creencias. Sujeto 4

Esto es verificable cuando recoge ideas expresadas por los estudiantes y las vincula con situaciones hipotéticas frente a las cuales deben proponer alternativas de acción adecuadas, atendiendo a las exigencias de la situación y las habilidades tanto cognitivas como comportamentales que van adquiriendo en su proceso de formación. Algunos elementos derivados del discurso del sujeto 4 que explicitan estas inferencias son los siguientes:

... ese ejemplo más el ejemplo de Mariana pueden ilustrar el modelo de creencias. ¿Recuerdan ese modelo? ¿Recuerdan las cuatro etapas? ...; ... todo lo que ustedes dicen da cuenta de todos esos factores que influyen en un embarazo... nuestra competencia es concientizar y educar al respecto ..., o,

... crear conciencia que están en una situación pero que puede mejorar es difícil, sin embargo, como médicos debemos tener estrategias para negociar ...; ... ese debe ser siempre nuestro enfoque, identificar factores de riesgo para intervenir a tiempo ...

También exhorta a los estudiantes a reflexionar cuando en clase alguna norma o acuerdo establecido no ha sido respetado. El criterio para esta decisión se legitima en la concepción “teoría de la actuación correcta”, según la cual “la acción humana es moralmente correcta cuando se efectúa teniendo en cuenta el siguiente criterio: ‘actúo porque tengo la capacidad de hacerlo por deber’” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 270). Un ejemplo de lo anterior aconteció cuando el sujeto 4 detuvo la clase y le señaló a uno de los estudiantes: “Guarda el celular por favor; recuerda que al inicio del semestre hablamos del uso de los celulares”. En relación con esta concepción, el estudiante, ante el llamado de atención por una norma no respetada y previamente acordada, guardó el celular. La concepción y el ejemplo que la ilustra señalan una tendencia del sujeto 4 hacia las teorías kantianas.

Esto es reforzado por el sujeto 4 cuando en clase hace referencia a principios de la fusión de las teorías aristotélica y kantiana, expresados en la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”; particularmente cuando enfatiza en que las pautas señaladas y acordadas contribuyen a que los individuos aprendan a distinguir lo que es bueno de lo que es

malo, creando así el hábito de actuar bien. Esto se ve expresado en el discurso del sujeto 4 de la siguiente manera:

... en salud familiar el énfasis es la prevención; si un paciente se infarta tratamos de manejarlo, pero la idea es que nuestros pacientes no lleguen hasta allá..., que podamos prevenir que eso pase ...

De la misma manera, en su práctica se destacan criterios de la ética de la virtud y de la ética del cuidado, vinculados con la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”. En relación con la primera teoría, el sujeto 4 propone situaciones que van más allá de los componentes teóricos desarrollados en clase, y los extrapola a formas de acción aplicables a escenarios distintos al aula de clase, ilustrándolas con ejemplos de la vida cotidiana y casos específicos de la práctica clínica. Respecto a la segunda teoría, enfatiza en los principios de responsabilidad y solidaridad cuando vincula las decisiones y acciones individuales con las necesidades de los demás. Estas teorías se explicitan en una de las actividades de grupo desarrolladas por el sujeto 4 cuando les propone que construyan un “filiograma”.

Las teorías señaladas anteriormente adquieren un mayor sentido en la práctica del sujeto 4 al proponer como factor vinculante de las mismas uno de los criterios de la ética discursiva: “Si todos estamos en igualdad [de condiciones] para opinar, el diálogo ético debe desembocar en la satisfacción de intereses válidos” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 269). Este criterio también está ligado a la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”. Un ejemplo de esta interpretación se puede mostrar cuando un estudiante le sugirió al sujeto 4 que los resultados de las simulaciones realizadas en el laboratorio no son los mismos al compararlos con lo que acontece en la “vida real”. El sujeto 4 confirma la hipótesis del estudiante y añade que “el ejercicio y el entrenamiento son esenciales para esto” (haciendo alusión a la importancia que tiene la práctica en el perfeccionamiento de las técnicas y los protocolos en la atención clínica).

Finalmente, el sujeto 4 considera, en el marco de la concepción “teoría de la prudencia”, que la deliberación racional es condición definitiva de la acción humana, si se tiene en cuenta procedimentalmente el si-

guiente criterio: “Actúo porque puedo hacerlo siguiendo el principio de justicia” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 270). En este contexto, el sujeto 4 sugiere a los estudiantes que piensen antes de actuar. Para ello les propone diversas alternativas de acción de acuerdo con las exigencias de solución demandadas por un contexto particular, y establece criterios y pautas claras de evaluación para analizar si la opción u opciones escogidas responden a esas demandas. A continuación se citan expresiones del sujeto 4 que ilustran lo anteriormente expuesto:

... es necesario dentro de las consultas y las rotaciones tener en cuenta los protocolos y [las] técnicas de atención ...; ... Recuerden que todas estas guías se van a evaluar en el examen de final de ciclo” [se refiere a guías de atención y prevención utilizadas en el área de la salud] ...

Al analizar la entrevista realizada al sujeto 4 (ver gráfico 17) se encontró que respecto a las **concepciones sobre la ética** concibe “la ética” como “normas” en términos de *comportamientos establecidos que orientan el quehacer ético*, y considera las acciones humanas como moralmente correctas si se llevan a cabo teniendo en cuenta el siguiente criterio: “Actúo porque tengo la capacidad de hacerlo por deber” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 270). Esta tesis la expresa el sujeto 4 en la siguiente idea:

... son aquellos comportamientos ... que las personas deben tener bajo ciertas circunstancias en aras de mantener un orden, en aras de que haya como unas reglas claras de juego ...

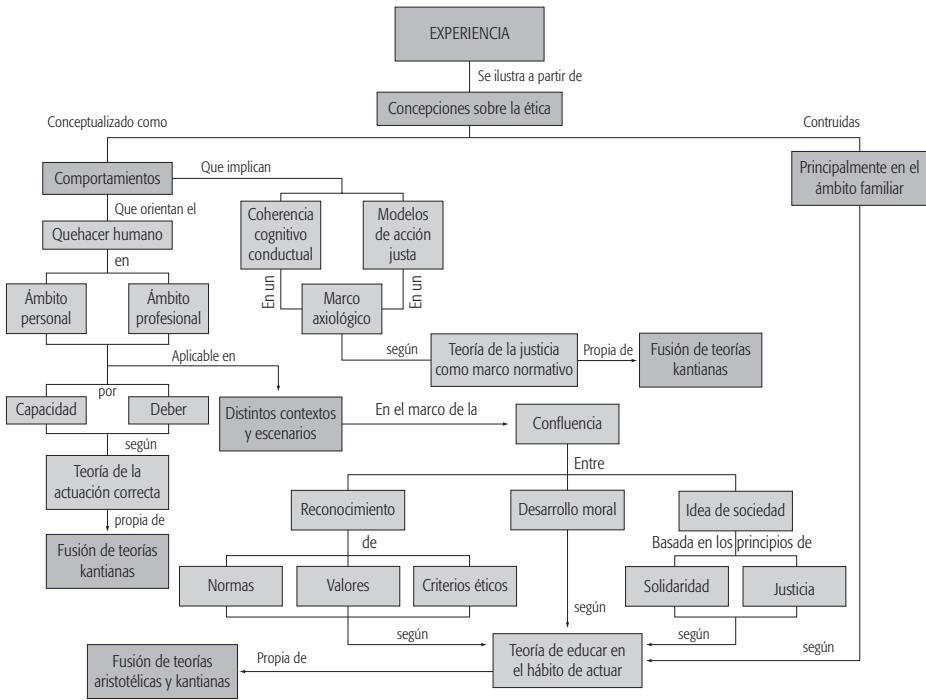


Gráfico 17. Entrevista semi-estructurada.
Sujeto 4 - Concepciones sobre la ética

El sujeto 4 considera que las concepciones sobre la ética *son aplicables a distintos contextos*, lo cual es verificable en su discurso a través del siguiente ejemplo:

... Mira que hoy no iba a estar aquí a las 2:30 y te llamé y te puse un mensaje: “dame quince minuticos”, porque yo pienso que esa es la clave para que recibas del otro lo mismo..., entonces a mí un estudiante, por ejemplo, no me puede decir que él me levanta la voz porque sí o que él llega tarde porque no, yo cumplo los tiempos

Según lo expuesto por el sujeto 4, la actuación ética *implica una coherencia cognitivo-práctica* que debe ser explicitada de manera particular en la docencia, pues todo profesor tiene la obligación moral de exigirles a sus estudiantes comportamientos adecuados según un marco de referencia axiológico, al cual se llega por mutuo acuerdo con ellos. De

tal manera que el docente se constituye en modelo de acción, pues “si el estudiante no ve en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 271). Ejemplo de lo anterior es la siguiente expresión del sujeto 4: *... a mí me parece absurdo, los profesores que exigen respeto cuando no le dan respeto al estudiante ...* Esta afirmación es coherente con la teoría ética de la justicia, enmarcada en la concepción “teoría de la justicia como marco normativo”.

De otra parte, el sujeto 4 asume que “los principios éticos” son *independientes de la formación académica*. Al respecto, afirmó:

... yo decía, está bien la parte científica, pero eso no lo es todo, entonces empiezo yo también en ese momento como a cuestionarme, lo que me enseñan en la universidad es importante, pero también debo adaptarlo a la gente ...

En correspondencia con su práctica, el sujeto 4 vuelve a poner su énfasis en uno de los principios de la ética de la virtud, vinculado con la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”. Según ese principio, “la educación que sirve para la vida es aquella que le permite al alumno actuar correctamente por fuera de la escuela” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 269).

Respecto a las aplicaciones de las concepciones sobre la ética **en la práctica docente** (ver gráfico 18), el sujeto 4 aludió al papel que juegan las orientaciones *para la vida de los estudiantes, la inclusión de dilemas éticos como estrategia de enseñanza-aprendizaje, la interacción con los estudiantes* y la *inclusión de la ética en procesos de enseñanza-aprendizaje*; esto se ve, en su orden, en las siguientes expresiones:

... eso lo llevo primero como experiencia de vida, o sea, a los estudiantes, sobre todo los de los primeros semestres, les gusta cuando les cuentas cómo hiciste esos procesos, y entonces hay unos momentos en que ellos te cuentan, yo fui un día a un centro de salud y había esta situación,... y yo, ¡uy, qué bueno que tengas esa sensibilidad!, pero recuerda que hay que poner siempre la empatía en un límite, y entonces todo lo que he aprendido trato de transmitírselos a ellos ...; ... entonces uno siempre en su profesión tiene ese tipo de dilemas éticos, pero a través

de esos cursos ya me hice más consciente de eso y de la importancia de transmitírselo a los alumnos ...

... Lógico, cuando por ejemplo sacan el celular, antes también los regañaba, pero ahora lo que hago es llamarles, la atención: fulanita, ven acá, entonces dime tú qué opinas, no sé qué, entonces..., que él sienta que ya lo vi con el celular ... y ... lo que tiene que ver con el respeto por la dignidad humana, por el individuo, siempre estoy haciendo mucho hincapié en los estudiantes en eso ...

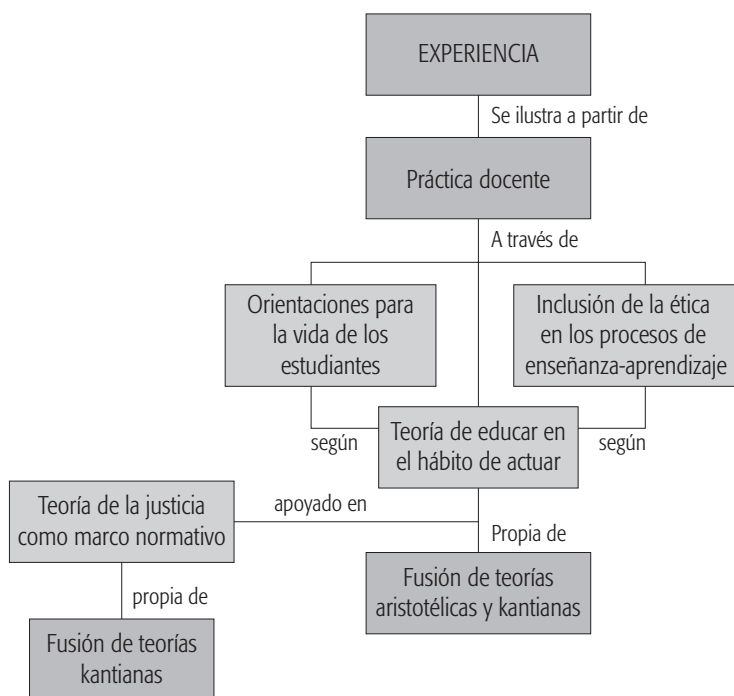


Gráfico 18. Entrevista semiestructurada. Sujeto 4 - Práctica docente

Lo anterior se circunscribe en los principios de la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”, y ello confirma la tendencia registrada en el sujeto 4, tanto en su síntesis de conocimientos como en su síntesis de creencias. De la misma manera, el sujeto 4 coincide con la concepción de la “teoría de la justicia como marco normativo”, de acuerdo con el siguiente principio de la ética de la justicia: “Si el estudiante no ve

en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 271). A partir de estos postulados es posible afirmar que para el sujeto 4 *la enseñanza de la ética implica un modelamiento*, pues las actuaciones del docente se convierten en un ejemplo que podrían seguir los estudiantes. De esto se da cuenta en la siguiente expresión:

... En mi comportamiento como docente pienso que es fundamental; soy de las que piensa que para poderle exigir a un estudiante algo debo enseñar con el ejemplo ...

En lo que se refiere a la **construcción de concepciones sobre la ética** en el sujeto 4, los valores se constituyen en el basamento de la ética, es decir, son “el fundamento de la ética”. En sus palabras el sujeto 4 lo expresa del siguiente modo: ... *pienso que los valores son esos elementos que te permiten ... como guiarte, como fundamentar lo que haces ...*

Finalmente, frente a los **criterios éticos** que orientan la acción personal y profesional del sujeto 4 se puede afirmar que a juicio de este sujeto no existen unos criterios éticos que orienten las actuaciones personales distintas a la vida profesional y otros criterios aplicados para el ejercicio de la práctica docente: ... *o sea, pienso que en esencia son los mismos, lo que diferencia es la forma de aplicarlos ...* Esto indica, según el criterio del sujeto 4, que en la vida práctica los individuos no pueden diferenciar la vida personal de la vida profesional porque, de acuerdo con uno de los principios de la ética de la virtud, actuar correctamente no depende del contexto en el que individualmente alguien se encuentre sino que existen unos principios básicos de actuación común a todos. Esto quiere decir, según la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”, que en la formación del hábito confluyen acuerdos relacionados con el reconocimiento de normas y valores que se van construyendo de acuerdo con el desarrollo moral y la idea de sociedad que vaya configurando el sistema moral de las personas en particular y de las comunidades en general.

De acuerdo con el análisis realizado hasta este punto, al comparar la síntesis de conocimientos y la síntesis de creencias desde lo propuesto por Marrero (1993) se podría afirmar que en el sujeto 4 predomina un pensamiento representado en la fusión de las teorías aristotélica y

kantiana; lo cual también se ve representado en su práctica docente, expresada generalmente en la concepción “teoría de educar en el hábito de actuar”. De igual manera, en la síntesis de conocimientos del sujeto 4, se evidencia una identificación con los presupuestos teóricos de la concepción “justicia como marco normativo”, propio de la teoría kantiana, aunque en su práctica docente no dé cuenta en mayor medida de tales presupuestos. En este orden de ideas, el sujeto 4 se identifica con los presupuestos teóricos de la concepción “teoría de la prudencia”, propios de la teoría aristotélica, lo cual se ve explicitado como concepción predominante en su práctica docente.

INTEGRACIÓN TEORÉTICA

Basados en los resultados del primer estudio sobre las “concepciones del maestro sobre la ética” se configuró una red de fusiones⁶ que representan la integración de las concepciones de los docentes por medio de dos teorías hegemónicas⁷ de la ética: la teoría aristotélica y la teoría kantiana.

En este orden de ideas, el estudio sobre *las concepciones del maestro sobre la ética* demostró que si bien las creencias de los sujetos expresan una o varias concepciones que se refieren a una teoría hegemónica predominante, igualmente es posible encontrar, tanto en su pensamiento como en su práctica, ideas y acciones que se pueden proferir como enunciados de una fusión entre teorías aristotélicas y kantianas. Esta tendencia se confirma en los resultados de esta investigación al com-

⁶ El término ‘fusión de horizontes’ fue acuñado por Hans-Georg Gadamer para referirse al choque de perspectivas culturales presentes en el momento en que un individuo se acerca a cualquier clase de conocimiento (cfr. Gadamer, 2004).

⁷ En la investigación sobre ‘concepciones implícitas’ (Marrero 1993, 1998) se hace referencia al concepto de ‘teorías hegemónicas’ en el siguiente sentido: todo discurso en el campo de las ciencias (básicas, aplicadas, naturales o sociales) es definido un sistema teórico que configura el fundamento del discurso científico. Dicho sistema es interpretado, comprendido o ‘degradado’ por un sujeto que, al apropiarse de ese discurso, define y caracteriza sus concepciones particulares, a partir de la incorporación teórico-práctica de sus concepciones en el abordaje de un problema asociado a su formación y experiencia profesional. En la investigación sobre las “concepciones del maestro sobre la ética” se plantearon unas teorías éticas, las cuales determinaron el conjunto de ‘teorías hegemónicas’ estructurantes, pues mediante estas se hizo el proceso de interpretación y análisis de las ‘concepciones’ de los maestros que participaron como sujetos de la investigación (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 26).

parar la síntesis de conocimiento, la síntesis de creencias y la experiencia de los sujetos participantes⁸.

Lo anterior confirma las tesis planteadas por Clark y Peterson (1986), Marrero (1988, 1993) y Pozo (2003), para quienes las creencias del docente implican una correspondencia entre los procesos de pensamiento y la práctica docente, tanto en el aula de clases como en las distintas actividades en las cuales se desenvuelve su cotidianidad. Así, estos procesos legitiman la construcción de las concepciones del maestro sobre la ética, confirmando que estas tienen su fuente de origen en la acción humana, principalmente⁹. Anteriormente se asumía que las concepciones emergían a partir de una configuración lineal de elementos dados en la experiencia de los sujetos, pero según Zuluaga (2011) las concepciones no solo comportan dicha configuración sino que en ella se reconocen múltiples procesos y componentes que influyen en su construcción. Por tanto, en este estudio se confirma que “los maestros construyen sus concepciones éticas a partir de una ‘fusión de horizontes’ consistente en la superposición y entrecruzamiento de posturas éticas, derivadas de su práctica profesional y su experiencia de vida” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, p. 210).

Comparando las primeras aproximaciones encontradas en el estudio *Concepciones del maestro sobre la ética* (Suárez, Martín & Pájaro, 2012), esta investigación se orientó hacia la indagación de la relación de esas concepciones con la práctica docente, confirmando la tesis según la cual las concepciones del maestro sobre la ética se configuran en la práctica

⁸ La *síntesis de conocimiento* constituye un conjunto de esquemas cognitivos de carácter representacional, construido a partir de la transmisión y apropiación de teorías culturales y/o científicas en torno a un ámbito determinado, permitiéndole al individuo conocer distintas teorías sobre cierto dominio. La *síntesis de creencias*, se define como el conjunto de teorías que un individuo asume como propias a partir de una combinación o síntesis de teorías representacionales (síntesis de conocimiento). Su finalidad es pragmática y se orienta, en el caso de esta investigación, a guiar las decisiones y acciones de los sujetos (cfr. Jiménez & Correa, 2002; Suárez, Martín & Pájaro, 2012).

⁹ Los maestros privilegian en su concepción sobre la ética una idea de educación centrada en el desarrollo moral de los estudiantes. Lo anterior confirma la idea de que las concepciones de los maestros se definen a partir de una fusión de horizontes teóricos que se va configurando a partir de la relación entre la comprensión de esas teorías y la apropiación de estas en su historia de vida y en su experiencia profesional.

docente y en los distintos escenarios en los que los sujetos desarrollan su vida, independientemente de la formación académica recibida por el sujeto, pues si bien esta influye en su praxis pedagógica y cotidiana, no es en este ámbito donde se fundamenta la actuación humana¹⁰.

Por eso, este estudio constituye un aporte crítico frente al postulado según el cual las teorías implícitas –expresión utilizada por Marrero para referirse a las concepciones– son únicamente expresión de la degradación de una teoría aprendida por el sujeto en su formación profesional y que acontece, principalmente, en la práctica (cfr. Marrero, 1993, p. 245), dado que a las concepciones del maestro sobre la ética no les antecede una teoría hegemónica de base que se haya aprendido en la formación profesional. De acuerdo con la interpretación de los resultados de esta investigación, en estas representaciones confluyen aspectos personales y profesionales.

Así, las concepciones del maestro sobre la ética se van definiendo en distintos contextos y situaciones en los cuales se encuentre el sujeto, pues la interacción con los otros y las demandas del entorno son cruciales en esa conformación. En tal sentido, como plantea López (2001), los seres humanos se van autoconstruyendo en comunicación con otros seres humanos a partir de la construcción activa de significados generados en el marco de un contexto sociohistórico y cultural. Ello permite que se incorporen valores como la autonomía y la solidaridad, los cuales contribuyen a la estructura de la conciencia racional de las instituciones democráticas; cuyo fundamento es evidenciable en una educación que facilita de forma intencionada el proceso paradójico por el cual los seres humanos, “siendo humanos”, se van haciendo más humanos. Por ello, la práctica del docente no está delimitada únicamente por lo que sucede en

¹⁰ En el estudio sobre concepciones de maestro sobre la ética (cfr. Suárez, Martín & Pájaro, 2012) se encontró que estas son síntesis derivadas de problemas de la acción relacionados con sus prácticas educativas y experiencias particulares y personales y, a su vez, son representaciones referidas a las teorías éticas de Aristóteles y Kant. Lo anterior enfatiza que la formación académica, el nivel de enseñanza en el cual desarrollan su actividad docente y el género al que pertenecen los maestros no ofrece demasiada capacidad predictiva sobre la postura ética que asumen los mismos. Por el contrario, el contexto y la historia personal y profesional condicionan de manera decisiva una determinada perspectiva (cfr. Iriarte, Martín, Nuñez & Suárez, 2008).

el aula; su espectro es mucho más amplio, pues su tarea no solo sucede en el contexto escolar, sino que lo trasciende.

De acuerdo con el análisis del registro de la observación no participante y de las entrevistas realizadas a los sujetos de esta investigación, se encontró que hay una coherencia entre los cuatro sujetos que participaron en relación con los criterios éticos que orientan su vida personal y profesional. Esa coherencia es explicable, según Pozo et al. (2006), porque

Las representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (p. 64).

De allí que las concepciones de los maestros sobre la ética son producto de la elaboración personal e intersubjetiva de criterios de acción que son evidentes en las prácticas pedagógicas y experiencias personales (cfr. Suárez, Martín & Pájaro, 2012).

Según Camps (1993), en la educación debe proponerse no solo la instrucción de unas materias sino la formación moral de las personas para que incorporen explícitamente los valores éticos. De allí que sea relevante indagar acerca de las concepciones del maestro sobre la ética, porque estas inciden en la práctica docente en general y en la enseñanza de una asignatura en particular, dado que las concepciones “corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente. Comprende principalmente sus metas con respecto a la instrucción, las cuales constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje” (García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 8-9). Según el proceso de recolección-análisis-comunicación de la información efectuado en esta investigación, se puede afirmar que los sujetos participantes expresan las representaciones de sus concepciones sobre la ética durante el desarrollo de las clases —diálogo con los estudiantes, planteamiento de contenidos, desarrollo de

actividades, definición de estrategias metodológicas y didácticas, entre otros aspectos.

Al situarse en la referencia que hacen García et al. (2008) y Giné et al. (2006) de la fase interactiva del modelo de Jackson (1968), es posible afirmar que en la configuración y aplicación de las concepciones del maestro sobre la ética en la práctica docente, uno de los factores determinantes es la relación entre estudiantes y profesores; la cual es mediada por actividades de clase propuestas por el docente, las características culturales del grupo, los significados construidos a partir del diálogo y del reconocimiento (cfr. Honneth, 1999) entre estudiantes y profesores, tal como se observó a lo largo de la investigación.

De esta manera se confirma que el papel de las concepciones del maestro sobre la ética en la práctica docente es identificable, no solo en la observación de lo que acontece en la aula de clase, sino en el diálogo directo con los sujetos, pues allí se pudo interpretar que el discurso sobre lo ético en los docentes requiere distintos ámbitos de análisis que incluyen: la fase activa donde sucede la interacción profesor-estudiante (Jackson, 1968); la segmentación de las expresiones del discurso del docente para develar su dimensión ética (Martínez-Otero, 2004, 2007); y la diferenciación y explicitación que existe entre “lo que piensa” el docente —síntesis de conocimiento— y “lo que hace” el docente —síntesis de creencias (Gimeno & Pérez, 2005, 2008). De allí que los resultados de este estudio no solo requieran de su validación con maestros, sino de un plan de formación y acompañamiento en el que, además del reconocimiento de las concepciones de los maestros sobre la ética, se conozca la percepción de los estudiantes sobre esas concepciones y se proponga un ‘cambio’ en las prácticas de aula que evidencie el desarrollo de dichas concepciones en el proyecto de una educación moral.

Asimismo, esta investigación confirma las indagaciones realizadas por Honneth (2009), ya expresadas en el estudio *Las concepciones del maestro sobre la ética* (Suárez, Martín & Pájaro, 2012), de que no existe una expresión unívoca de la moral kantiana ni tampoco de la moral aristotélica en la construcción de dichas concepciones, pues las expectativas, las obligaciones y los deseos a los cuales se enfrenta un sujeto no se ajustan a la aplicación de un imperativo moral o de un hábito en particular, sino

que representan la integración dialéctica de diversos puntos de vista que van componiendo los distintos planos de la acción humana. Así, por ejemplo, fue común encontrar que para los cuatro sujetos que participaron en esta investigación, además de las responsabilidades morales y los deberes –o exigencias sociales– de la actividad docente, en ellos también está presente la preocupación por el bienestar de otras personas y la realización de su propio proyecto de vida. Por tanto, esta investigación confirmó, en la perspectiva honnethiana, que las concepciones del maestro sobre la ética y su relación con la práctica docente evidencian que en la vida cotidiana los agentes morales requieren de una fusión de teorías aristotélicas y kantianas, pues no solo se trata de cumplir “deberes universales moralmente vinculantes”, sino también de “alcanzar los fines de su propia vida”. De allí que las concepciones del maestro sobre la ética son una expresión de la moral del reconocimiento desarrollada por Honneth en su proyecto ético.

En consecuencia, las concepciones del maestro sobre la ética y su expresión en la práctica docente responden al siguiente principio teórico:

[Están] constituidas a partir de un conjunto de reglas o restricciones en el procesamiento de la información ... Serían una especie de sistema operativo del funcionamiento cognitivo, que a través de las restricciones impuestas, formatearían las representaciones elaboradas por el sujeto para un dominio dado, sus teorías de dominio, y en suma, determinarían la forma en que se procesa un escenario concreto (Pozo & Gómez Crespo, 1998, p. 107).

A partir de este principio, la práctica pedagógica se comprende como un ejercicio que trasciende un cúmulo de conductas observables, en la medida que esas conductas se encuentran relacionadas de manera directa con las creencias, percepciones y visiones propias del maestro; las cuales en diversas ocasiones son construidas de manera implícita (Pozo et al., 2006). Esta investigación mostró que la práctica docente no se limita al aula de clase, y propone que las concepciones del maestro sobre la ética nutren dicha práctica, en el sentido de que la docencia no se reduce a un oficio –profesión–, sino que expresa el reconocimiento del docente como individuo a partir de sus necesidades y deseos, los cuales le confieren valor único a su persona; el reconocimiento que el docente brinda a los estudiantes, a los miembros de su núcleo familiar y a los compañeros de

trabajo como personas valiosas en sí mismas, frente a las cuales existen acciones que muestran los deberes y las responsabilidades que se deben tener para con ellos; y, finalmente, el reconocimiento que los docentes otorgan a las instituciones que los representan –escuela y familia–, pues estas son expresión de las comunidades en las cuales ponen en práctica sus capacidades particulares e individuales (cfr. Honneth, 1999, 2009).

CONCLUSIONES

Basados en los resultados de esta investigación, y su respectivo análisis, se concluye que las concepciones del maestro sobre la ética pueden ser operacionalizables y caracterizables a partir de un instrumento de conductas observables construido por los investigadores (ver anexo 3). Ello permitió indagar sobre la síntesis de creencias de los sujetos participantes de acuerdo con la perspectiva de patrones de conducta ideales que explicitan, en la práctica docente, esas concepciones, las cuales se derivan de la síntesis de conocimiento de los sujetos a partir de la *Caracterización de concepciones sobre la ética* (ver anexo 1).

Sin embargo, aunque en el estudio sobre las *Concepciones del maestro sobre la ética* (Suárez, Martín & Pájaro, 2012) se hizo un esfuerzo por categorizar en teorías tales concepciones, en la práctica docente se ha evidenciado que los ejemplos empleados por los sujetos participantes, así como sus discursos y orientaciones, son una forma única de interpretación de las concepciones sobre la ética en cada sujeto en particular.

De hecho, tanto en la síntesis de conocimientos como en la síntesis de creencias y en la experiencia docente se evidencian representaciones de su pensamiento y comportamientos expresados en acciones, intenciones y sentimientos que se relacionan con sus concepciones sobre la ética, manifestando, en general, un interés por las teorías aristotélicas y kantianas, aunque privilegiando de manera particular las primeras. Asimismo, expresan su interés por la fusión de ambas teorías en su acción profesional y cotidiana, confirmando así las indagaciones y aproximaciones de los análisis estadísticos del estudio sobre las *Concepciones del maestro sobre la ética* (Suárez, Martín & Pájaro, 2012, pp. 179-209).

En este sentido, aunque la síntesis de conocimiento expresa la adhesión de los sujetos por una concepción del maestro sobre la ética en particular, la síntesis de creencias y la práctica docente muestran que dicha adhesión no es una representación estática de su pensamiento, sino que los sujetos se van desplazando de una concepción a otra según las demandas de los contextos y de las situaciones que vayan aconteciendo en su actividad pedagógica.

Igualmente, las concepciones del maestro sobre la ética no solo son una representación degradada que sobre la ética tienen los sujetos participantes a partir de lo que realizan en su práctica, sino que son el resultado de sus experiencias familiares, profesionales y personales, pues en esos escenarios se definen prácticas que construyen la integración entre pautas cognitivas –síntesis de conocimientos– y pautas prácticas para la acción –síntesis de creencias. De igual manera, todos los participantes coincidieron en plantear que la aplicabilidad de las concepciones sobre la ética trasciende el ámbito personal, marcando pautas actuacionales, actitudinales y de pensamiento en la acción familiar y profesional, entre otros ámbitos donde se desenvuelve cada uno.

Así, indistintamente de la formación académica de los sujetos, la asignatura que imparten o las tareas profesionalizantes exigidas por la institución (programaciones, currículos, formas de evaluación, entre otros), el componente ético es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la práctica docente confirma los resultados del estudio *Concepciones del maestro sobre la ética* al señalarse que “La formación académica, el nivel en que desarrollan su actividad educativa y el género al que pertenecen los sujetos de la investigación, ofrecen muy poca capacidad predictiva de las perspectivas éticas que los maestros asumen” (Suárez, Martín & Pájaro, 2012 p. 211). Esto lo ratifica esta investigación, por cuanto se hace evidente que es el contexto, la historia de vida personal y el ejercicio profesional lo que orienta dicha perspectiva.

Tales concepciones sobre la ética, en la medida en que se constituyen en factores inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, marcan criterios de acción en los docentes respecto a cómo se desarrollan sus prácticas pedagógicas. ¿Cuál es su discurso frente a las situaciones en las que se ve inmerso cotidianamente durante su ejercicio profesional?, ¿cómo

se abordan las situaciones o dilemas a los que se enfrenta en el contexto educativo?, ¿de qué manera asumen las conductas y actitudes de sus estudiantes?, e incluso ¿qué metodologías privilegian al momento de desarrollar los contenidos de clases? Se alude, entonces, a la siguiente cuestión: cómo las concepciones del docente sobre la ética permean su praxis pedagógica, definiéndose como derroteros en función de los cuales se articulan procesos, actitudes, metodologías, discursos y acciones ejecutadas en el marco del ejercicio profesional en cada uno de los participantes.

A partir de estos resultados se ratifica el papel de la ética en las prácticas educativas, así como la importancia de su estudio y comprensión como aspecto fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque permite la construcción de conocimientos y prácticas orientadas a la formación de ciudadanos como objetivo inherente al acto educativo. De allí que los hallazgos de esta investigación confirmen la pertinencia de diseñar un plan de formación docente en el marco de una investigación-acción-participativa para la identificación y puesta en práctica sistemática de estrategias que permitan la articulación de la ética con los procesos educativos que desarrolla el docente cotidianamente.

Igualmente se plantea la necesidad de investigar la percepción de los estudiantes en relación con las concepciones del maestro sobre la ética y su relación con la práctica docente, en la medida en que estos actores de la comunidad educativa son participantes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que se constituyen como receptores activos de los docentes. En este sentido, la perspectiva de los estudiantes permitirá ilustrar el impacto de las concepciones que poseen los docentes sobre la ética en sus procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, la vinculación de estos actores permite contrastar las percepciones del docente y del estudiante respecto a las concepciones del maestro sobre la ética con la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Th. (1993). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En *Consignas* (pp. 64-79). R. Bilbao (Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Adorno, Th. (1998). Educación para la emancipación. En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)* (pp. 115-128). J. Muñoz (Trad.). Madrid: Morata.
- Aguilar, L. (2004). Conversar para aprender. Gadamer y la Educación. *Revista electrónica Sinéctica*, 23, 11-18.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Álvarez, C. & San Fabián, J. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & teaching*, 31(1), 23-42.
- Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., Romero, F. & Gallón H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 37(3), 1-16.
- Aparicio, J. (2007). *Concepciones implícitas del aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Aparicio, J. & Herrón, M. (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian el aprendizaje?: Una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 27-59.
- Aparicio, J., Hoyos, O. & Niebles, R. (2004). De Velásquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 13, 144-168.
- Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barbán, Y. (2012). El método de estudio de casos. Una vía para la determinación de regularidades teóricas y prácticas en la investigación científica. *Didáctica y educación*, 3(6), 73-90.

- Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la educación educativa* (2ª. ed.). Madrid: La Muralla.
- Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: Lom ediciones.
- Castro-Gómez, S. (1999). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En Castro-Gómez, S. (Ed.), *La reconstrucción de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá, D.C.: Ceja.
- Clark, Ch. & Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Merlín C. Wittrock, C. (Comp.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D.C.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Guía N° 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá, D.C.
- Contreras, S. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: Una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Horizontes educacionales*, 15(1), 23-36.
- Cortina, A. & Martínez, E. (2001). *Ética*. Madrid: Akal.
- De Zubiría, J. (1994). *Modelos pedagógicos*. Bogotá, D.C.: Vega Impresos.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case Study Research. *Academy of management Review*, 4, 532-550.
- Fernández, M. (2006). Diseños de estudios y diseños muestrales en investigación cualitativa. En *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud* (pp. 31-52). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gadamer, H-G. (2004). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. A. Agudelo, R. de Agapito & M. Olasagasti (Trads.). Salamanca: Sígueme.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gimeno, J. & Pérez, A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza* (11ª. ed.). Barcelona: Morata.

- Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6^a ed.). Barcelona: Morata.
- Giné, N., Parcerisa, A., Llena, A., Paris, E. & Quinquer, D. (2006). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: Fundamentos y aplicación* (2^a ed.). Barcelona: Grao.
- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista electrónica Sinéctica*, 30, 1-14.
- González, R. (2001). Factores que inciden en la aplicación de estrategias docentes para el aprendizaje significativo del alumno de educación básica. *Revista Telos*, 3(2), 193-210.
- González, T. & Gramigna, A. (2013). Epistemología de la enseñanza y nuevas fronteras científicas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 76 (27), 15-27.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la Acción Comunicativa*. J. Muñoz (Trad.). Madrid: Taurus.
- Honneth, A. (1999). Esbozo de una historia conceptual. *Isegoría*, 20, 5-15.
- Honneth, A. (2009). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. En *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea* (pp. 307-332). P. Storandt (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. (1998). La función social de la filosofía (1940). En *Teoría crítica* (pp. 272-289). E. Albizu & C. Luis (Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hoyos, G. (2007). Comunicación, educación y ciudadanía. En *Borradores para una filosofía de la educación* (pp. 13-86). Bogotá, D.C.: Siglo del hombre.
- Hoyos, G. (2012). Prólogo. En *Concepciones del maestro sobre la ética* (pp. xi-xvii). Barranquilla (Colombia): Ediciones Uninorte.
- Husserl, E. (1988). *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre, 1908-1914, Husserliana*, Band XXVIII. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Iriarte, F., Núñez, R., Martín, J. & Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, 22: 84-109.
- Jackson, Ph. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Jiménez, A. & Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548.
- Jonsson, A. & Beach, D. (2010). Reproduction of social class in teacher education: The influence of scientific theories on future teachers' implicit beliefs. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(2), 1-16.

- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Z. Zárate & M. Asunción (Trad.). Bilbao: Descleé de Brower.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. England: Cambridge University Press.
- Lazcano, X., Santa Cruz, J. & Conget, P. (2013). Teorías implícitas sobre la enseñanza y su asociación con las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de Medicina. *Revista de educación en Ciencias de la Salud*, 10(1), 47-52.
- Lonergan, B. (1999). *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. F. Quijano (Trad.). Salamanca: Sígueme.
- López, M. (2001). *Una filosofía humanista de la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- López Melero et al. (2002). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Agibe.
- López-Vargas, B. & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista de Educación Universidad de la Sabana*, 13(2), 275-291.
- Lucas, A. & Noboa, A. (2014). *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid: Fragua.
- Luffiego, M., Bastidas, M.F., Ramos, F. & Soto, J. (1994). Sistemic model of conceptual evolution. *Journal of Science Education*, 16(3), 305-313.
- Marrero J. (1988). *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de Lagunas, Tenerife, España.
- Marrero, J. (1993). *Teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Martínez-Otero, V. (2004). La calidad del discurso educativo: análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. *Revista complutense de educación*, 15(1), 167-184.
- Martínez-Otero, V. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 2-10.
- Mir, M. & Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuni-*

- versitaria de formación del profesorado*, 17(2), 235-255. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>.
- Moreno, M. & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), 265-280.
- Olmedo, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafías disciplinares de la UCP*, 17, 37-48.
- Pecharromás, I. & Pozo, J. (2010). ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral. *Revista de Educación*, 353, 387-414.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla, España.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento: Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. & Gómez-Crespo, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Saénz, J. (2008). La filosofía como pedagogía. En *Filosofía de la educación* (pp. 157-178). G. Hoyos (Ed.). Madrid: Trotta.
- Suárez, J., Martín, J. & Pájaro, C. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Barranquilla (Colombia): Ediciones Uninorte - Fundación Promigás.
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vargas, M., Speiser, S., Chulver, R., Durán, J. & Arellano, T. (2003). *Materiales educativos: procesos y resultados*. Bogotá, D. C.: Unidad Editorial del Convenio Andrés Bello.
- Walzer, M. (1993). *La esfera de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga, A. (2011). Teorías contemporáneas del desarrollo ético y su aplicación a la psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 768-786.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética

Profesor(a). Reciba un cordial saludo y nuestro agradecimiento por su valiosa colaboración y participación en este proyecto de investigación del Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte y la Fundación Promigás. Le solicitamos que previo a la solución del cuestionario registre en esta ficha los datos solicitados a continuación.

Nombre de la institución	<input type="text"/>		
Género	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F	
Edad	Entre 20 y 30 <input type="checkbox"/>	Entre 30 y 40 <input type="checkbox"/>	Entre 40 y 50 <input type="checkbox"/> Entre 50 y 60 <input type="checkbox"/>
Nivel de formación	Normalista	<input type="checkbox"/>	
	Técnico	<input type="checkbox"/>	
	Graduado (pregrado)	<input type="checkbox"/>	
	Especialista	<input type="checkbox"/>	
	Magíster	<input type="checkbox"/>	
	Doctorado	<input type="checkbox"/>	
	Ninguna de las anteriores	<input type="checkbox"/>	
Años de experiencia	0 años	<input type="checkbox"/> De 1 a 5	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 <input type="checkbox"/>
	De 11 a 20	<input type="checkbox"/> Más de 20	<input type="checkbox"/>
Asignaturas que dicta en la actualidad	<input type="text"/>		

CUESTIONARIO

A continuación se presentan 30 proposiciones o enunciados que usted debe valorar considerando en qué medida se ajustan a su juicio. Para ello cuenta con la siguiente escala de puntuaciones. Puntúe con 10 aquellas proposiciones que coincidan plenamente con su manera de pensar; con 0 aquellas frases que no coincidan en absoluto; aquellas cuya coincidencia, a su juicio, es intermedia (ni total acuerdo ni total desacuerdo), debe puntuarlas así: 1 a 3 (baja); 4 a 6 (media); y 7 a 9 (alta).

Presentamos a continuación un breve ejemplo:

EJEMPLOS												
	PROPOSICIONES O ENUNCIADOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
A	Creo que solo las personas civilizadas se interesan por explicar y comprender sus actuaciones.											•
B	Pienso que en la educación no se debe usar la fuerza, porque la posibilidad de establecer acuerdos es una práctica orientada hacia la autonomía.	•										
C	Creo que ser feliz es equivalente a sentirse satisfecho y pleno.					•						

En el ejemplo A el sujeto escogió “0” (cero) porque considera que la proposición no responde en lo absoluto con su opinión, mientras que en el ejemplo B considera que la proposición coincide plenamente con su opinión, por lo que la valoró con “10” (diez), y para el ejemplo C, marcó la opción “6” (seis), pues consideró que esta proposición coincide solo parcialmente con su opinión.

En el ejercicio que va a realizar a continuación no existen aciertos ni errores. Recuerde que se trata de valorar el nivel en que cada proposición se ajusta con su opinión. Procure utilizar toda la escala de puntuaciones.

Nº	PROPOSICIONES	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
9	Considero que nuestro comportamiento moral está determinado por el principio de la justicia.											
10	En mi opinión, la reflexión ética propicia acuerdos que transforma sociedades.											
11	Considero que es importante educar a los alumnos en la solidaridad y la cooperación para que puedan ponerlas en práctica en la sociedad.											
12	Pienso que, en general, las acciones buenas obedecen a nuestra capacidad de realizarlas por deber.											
13	Pienso que si realizo una adecuada reflexión moral puedo escoger la mejor entre dos opciones.											
14	En mi opinión, si el estudiante no ve en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia.											
15	Considero que si todos estamos en igualdad para opinar, el diálogo ético debe desembocar en la satisfacción de intereses válidos.											
16	Opino que todos tenemos los mismos derechos y libertades, y la comunidad que nos acoge debe velar por ellos.											
17	Considero que debe cultivarse en el niño su capacidad de dar razones de sus actos y comportamientos.											

N°	PROPOSICIONES	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
26	Pienso que si se incluye a los alumnos en un diálogo sobre normas y valores relevantes para su formación, ellos serán artífices de su propio desarrollo.											
27	Pienso que la educación que sirve para la vida es aquella que le permite al alumno actuar correctamente por fuera de la escuela.											
28	Pienso que señalar pautas para que la persona aprenda a distinguir lo que es bueno de lo que es malo crea el hábito de actuar bien.											
29	Pienso que las instituciones educativas deben fomentar tanto la justicia como la democracia, porque no es posible afirmar que una comunidad educativa sea justa pero antidemocrática, o democrática pero injusta.											
30	Pienso que ser justo es obrar de acuerdo con el bien común: es considerar que todos tenemos los mismos derechos.											

Anexo 2. Concepciones del maestro sobre la ética

Nombre	Conceptualización	Proposiciones	Origen en el instrumento
Teoría de educar en el hábito de actuar	Se considera que en la formación del hábito confluyen en la acción moral acuerdos asociados al reconocimiento de normas, valores y criterios éticos, los cuales se van construyendo de acuerdo con el desarrollo moral y la idea de sociedad que en términos de solidaridad y justicia se vaya consolidando.	Creo que somos valiosos por el simple hecho de ser seres humanos.	PP19. Ética kantiana
		Pienso que si se incluye a los alumnos en un diálogo sobre normas y valores relevantes para su formación, ellos serán artífices de su propio desarrollo.	PP26. Ética discursiva
		Pienso que señalar pautas para que la persona aprenda a distinguir lo que es bueno de lo que es malo crea el hábito de actuar bien.	PP28. Ética aristotélica
		Pienso que la educación que sirve para la vida es aquella que le permite al alumno actuar correctamente por fuera de la escuela.	PP27. Ética de la virtud
		Considero que si todos estamos en igualdad para opinar, el diálogo ético debe desembocar en la satisfacción de intereses válidos.	PP15. Ética discursiva
		Estoy convencido de que educar para ser responsable significa ser sensible a las necesidades de los otros, con el fin de ser solidario.	PP25. Ética del cuidado
		Considero que siempre debemos establecer qué es lo justo y qué es lo injusto, porque ello determina si estamos cometiendo o no injusticias.	PP22. Ética de la justicia
		Pienso que si realizo un adecuada reflexión moral puedo escoger la mejor entre dos opciones.	PP13. Ética aristotélica
Teoría de la práctica de la justicia	La práctica de la justicia es un modo de acción moral que se fundamenta en la garantía y el respeto por los derechos y la libertad inherente al ser humano.	Considero que no hacer daño a otros debería adoptarse como una premisa universal.	PP23. Ética de la virtud
		Creo que el diálogo implica una relación de iguales en término de derechos y responsabilidades.	PP24. Ética discursiva
		Opino que todos tenemos los mismos derechos y libertades, y la comunidad que nos acoge debe velar por ellos.	PP16. Ética kantiana

Nombre	Conceptualización	Proposiciones	Origen en el instrumento
Teoría de la práctica de la justicia	La práctica de la justicia es un modo de acción moral que se fundamenta en la garantía y el respeto por los derechos y la libertad inherente al ser humano.	Pienso que las instituciones educativas deben fomentar tanto la justicia como la democracia, porque no es posible afirmar que una comunidad educativa sea justa pero antidemocrática, o democrática pero injusta.	PP29. Ética de la justicia
		Pienso que ser justo es obrar de acuerdo con el bien común: es considerar que todos tenemos los mismos derechos.	PP30. Ética kantiana
Teoría de la actuación correcta	La acción humana es moralmente correcta cuando se efectúa teniendo en cuenta el siguiente criterio: "Actúo porque tengo la capacidad de hacerlo por deber".	Pienso que, en general, las acciones buenas obedecen a nuestra capacidad de realizarlas por deber.	PP12. Ética kantiana
		Considero que cuando alguien afirma que actúa por deber es porque efectivamente puede hacerlo.	PP2. Ética kantiana
		Considero que los juicios de valor sobre los actos propios y los de los demás miden el desarrollo moral de una persona.	PP6. Ética de la justicia
Teoría de la prudencia	La deliberación racional es una condición de la acción humana que tiene en cuenta en su proceder el siguiente criterio: "Actúo porque puedo hacerlo siguiendo el principio de justicia".	Considero que la persona prudente tiene la capacidad de enfrentar mejor situaciones en las que debe tomar una decisión.	PP8. Ética aristotélica
		En mi opinión, la reflexión ética propicia acuerdos que transforman sociedades.	PP10. Ética de la virtud
		Considero que nuestro comportamiento moral está determinado por el principio de la justicia.	PP9. Ética de la justicia
Teoría de la acción razonable	La acción humana es razonable cuando se guía por el principio de la responsabilidad y este se orienta hacia la búsqueda del bien común.	Pienso que si tengo en cuenta las consecuencias de mis acciones demuestro mi responsabilidad con quienes me rodean.	PP18. Ética del cuidado
		Considero que debe cultivarse en el niño su capacidad de dar razones de sus actos y comportamientos.	PP17. Ética de la Virtud
		Pienso que actuar razonablemente tiende hacia un bien común, y por eso actúo de esa forma.	PP1. Ética aristotélica
		Soy consciente de que los niños buscan sus propios intereses, pero debo educarlos para que comprendan que los otros también tienen derecho a lograr los suyos.	PP4. Ética del cuidado

Nombre	Conceptualización	Proposiciones	Origen en el instrumento
Teoría de la justicia como marco normativo	Se refiere a la justicia entendida como una construcción normativa que se deriva de las acciones y prácticas de justicia que ocurren en el ambiente escolar. La combinación de lo normativo y la acción justa es una exhortación que se hace para que sea practicada en cualquier escenario de formación.	Me parece que si la educación pretende ser justa y democrática, entonces debe involucrar a los estudiantes en la creación del Manual de Convivencia.	PP5. Ética discursiva
		En mi opinión, si el estudiante no ve en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia.	PP14. Ética de la justicia
		Estoy convencido de que las asignaturas en su totalidad deben procurar la educación integral de los estudiantes.	PP3. Ética de la virtud

Anexo 3. Instrumento de registro de referentes comportamentales ideales

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS OBSERVABLES

Nombre: _____ Colegio: _____

Fecha: _____ Observación: _____

TEORÍAS	PROPOSICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	NO	SÍ	¿Qué hizo?	¿Qué dijo?
TEORÍA DE EDUCAR EN EL HÁBITO DE ACTUAR	Creo que somos valiosos por el simple hecho de ser seres humanos.	Identifica y señala (o reconoce) el valor de una idea expresada por el estudiante.				
		Reconoce el valor que tiene para el desarrollo del estudiante una idea llevada al plano del actuar.				
	Pienso que si se incluye a los alumnos en un diálogo sobre normas y valores relevantes para su formación, ellos serán artífices de su propio desarrollo.	Incluir explícitamente en su discurso los valores y normas que considera relevantes para la formación de los estudiantes.				
		Apela (en forma dialógica) a los estudiantes a participar en un diálogo y una reflexión cuando una norma o un acuerdo en clase no ha sido respetados.				
	Pienso que señalar pautas para que la persona aprenda a distinguir lo que es bueno de lo que es malo crea el hábito de actuar bien.	Propone modelos o formas de acción que señalan lo que es el actuar correctamente.				
		Recuerda acciones adecuadas de sus estudiantes y las propone como modelos de acción.				
	Pienso que la educación que sirve para la vida es aquella que le permite al alumno actuar correctamente por fuera de la escuela.	Señala ciertas acciones que al practicarlas en el aula de clase sirven como aprendizaje para la vida.				
		Ilustra los contenidos con ejemplos de la vida cotidiana.				
	Considero que si todos estamos en igualdad para opinar, el diálogo ético debe desembocar en la satisfacción de intereses válidos.	Ofrece las mismas condiciones de participación para cualquiera de los miembros de la clase.				
		Muestra interés en las posiciones, deseos y necesidades particulares de sus estudiantes.				

TEORÍAS	PROPOSICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	NO	SÍ	¿Qué hizo?	¿Qué dijo?
TEORÍA DE EDUCAR EN EL HÁBITO DE ACTUAR	Estoy convencido de que educar para ser responsable significa ser sensible a las necesidades de los otros, con el fin de ser solidario.	Identifica las necesidades particulares de sus estudiantes.				
		Propone alternativas para solucionar las necesidades identificadas.				
	Considero que siempre debemos establecer qué es lo justo y qué es lo injusto, porque ello determina si estamos cometiendo o no injusticias.	Realiza verbalizaciones explícitas sobre lo que es justo o injusto.				
		Escucha las versiones de todos los implicados para, con base en ellas, determinar si una decisión es justa o no.				
	Pienso que si realizo un adecuada reflexión moral puedo escoger la mejor entre dos opciones.	Promueve discusiones en grupo sobre dilemas morales o prácticos.				
		Expone los criterios tenidos o a tener en cuenta para tomar una decisión adecuada según sea el caso.				
	Considero que es importante educar a los alumnos en la solidaridad y la cooperación para que puedan ponerlas en práctica en la sociedad.	Promueve actividades en las cuales se propone el logro de metas comunes.				
Promueve en los estudiantes una apertura a compartir sus recursos (material, tiempo, conocimientos) con los demás.						
TEORÍA DE LA PRÁCTICA DE LA JUSTICIA	Considero que no hacer daño a otros debería adoptarse como una premisa universal	No tolera actos de agresión entre compañeros de clase (adopción de medidas correctivas y coercitivas).				
		Promueve el buen trato entre los compañeros de clase (adopción de medidas propositivas y preventivas).				
	Creo que el diálogo implica una relación de iguales en término de derechos y responsabilidades.	Deja claras las reglas y sus condiciones de cumplimiento.				
		Pregunta y discute con los estudiantes si entienden las consecuencias del cumplimiento o no de esas reglas.				

TEORÍAS	PROPOSICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	NO	SÍ	¿Qué hizo?	¿Qué dijo?
TEORÍA DE LA PRÁCTICA DE LA JUSTICIA	Opino que todos tenemos los mismos derechos y libertades, y la comunidad que nos acoge debe velar por ellos.	Explicita los criterios que se tienen en cuenta para evaluar y tomar decisiones.				
		Hace alusiones a reglas acordadas en el Manual de Convivencia.				
	Pienso que las instituciones educativas deben fomentar tanto la justicia como la democracia, porque no es posible afirmar que una comunidad educativa sea justa pero antidemocrática, o democrática pero injusta.	Incentiva la participación de los estudiantes en las actividades de representación de los estudiantes en la institución.				
		Ofrece espacios para la libre expresión de sus estudiantes.				
	Pienso que ser justo es obrar de acuerdo con el bien común: es considerar que todos tenemos los mismos derechos.	Hace alusiones a la importancia del respeto mutuo.				
		Promueve el desarrollo de proyectos en equipo con miras a conseguir un objetivo común.				
TEORÍA DE LA ACTUACIÓN CORRECTA	Pienso que, en general, las acciones buenas obedecen a nuestra capacidad de realizarlas por deber.	Presenta argumento de por qué se debe cumplir una norma, aunque alguno(s) no esté(n) de acuerdo con ello.				
		Llama la atención cuando se ha roto un compromiso frente a una regla.				
	Considero que cuando alguien afirma que actúa por deber es porque efectivamente puede hacerlo.	Pregunta a sus estudiantes si están en capacidad de cumplir una tarea o una norma planteada.				
		Reconoce y propone la posibilidad de cambio de una norma al identificar factores que imposibiliten su cumplimiento.				
	Considero que los juicios de valor sobre los actos propios y los de los demás miden el desarrollo moral de una persona.	Permite que los estudiantes propongan argumentos sobre una decisión tomada.				
		Indaga a sus estudiantes si están de acuerdo o no con una acción o decisión determinada.				

TEORÍAS	PROPOSICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	NO	SÍ	¿Qué hizo?	¿Qué dijo?
TEORÍA DE LA PRUDENCIA	Considero que la persona prudente tiene la capacidad de enfrentar mejor situaciones en las que debe tomar una decisión.	Invita a sus estudiantes a pensar antes de actuar.				
		Frente a una situación propone diversas alternativas de acción para una posible solución.				
	En mi opinión, la reflexión ética propicia acuerdos que transforman sociedades.	Genera espacios para llegar a acuerdos durante el desarrollo de la clase.				
		Desarrolla actividades para que el estudiante exprese procesos de cambio en él (ella) o sus compañeros (as).				
	Considero que nuestro comportamiento moral está determinado por el principio de la justicia.	Establece criterios y pautas claras de evaluación.				
		En trabajos en equipo establece claramente los roles de participación.				
TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONABLE	Pienso que si tengo en cuenta las consecuencias de mis acciones demuestro mi responsabilidad con quienes me rodean.	Invita a sus estudiantes a la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones pasadas y/o futuras, tanto para sí mismos como para quienes le rodean.				
		Persuade a sus estudiantes para llevar a cabo o abstenerse de practicar acciones, basándose en la anticipación de las consecuencias (positivas o negativas, según sea el caso) de dichas acciones.				
	Considero que debe cultivarse en el niño su capacidad de dar razones de sus actos y comportamientos.	Pregunta a sus estudiantes las razones que los han llevado a actuar de una manera u otra.				
		Guía el discurso de los estudiantes con preguntas para solicitar las razones de sus actos.				
	Pienso que actuar razonablemente tiende hacia un bien común, y por eso actúo de esa forma.	Lleva a cabo acciones que favorecen el bienestar general del grupo de estudiantes.				
		Incita (les dice) a los estudiantes a actuar pensando en el bien del grupo y no solo el beneficio particular.				

TEORÍAS	PROPOSICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	NO	SÍ	¿Qué hizo?	¿Qué dijo?
TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONABLE	Soy consciente de que los niños buscan sus propios intereses, pero debo educarlos para que comprendan que los otros también tienen derecho a lograr los suyos.	Al identificar actuaciones en las que prima el interés individual exhorta a sus estudiantes a tener en cuenta los intereses de sus compañeros para la generación del bien común.				
		Incita el apoyo entre los estudiantes para la consecución de los intereses de otros compañeros.				
TEORÍA DE LA JUSTICIA COMO MARCO NORMATIVO	Me parece que si la educación pretende ser justa y democrática, entonces debe involucrar a los estudiantes en la creación del Manual de Convivencia.	Incluye a sus estudiantes en la creación de normas y reglas.				
		Discute y retroalimenta con los estudiantes el Manual de Convivencia de la institución.				
	En mi opinión, si el estudiante no ve en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia.	Aplica principios de justicia (igualdad, reconocimiento, participación) durante el desarrollo de su clase.				
		Toma como ejemplo sus propios actos al reflexionar con los estudiantes sobre lo que es razonablemente correcto (priman los intereses colectivos sobre los particulares) o no.				
Estoy convencido de que las asignaturas en su totalidad deben procurar la educación integral de los estudiantes.	Incluye aspectos sociales y cotidianos como ejemplos durante el desarrollo de la clase.					
	Incluye en sus clases la formación en valores (habla de valores explícitos en su discurso) como parte del desarrollo cotidiano de las mismas.					



Esta obra, editada en Barranquilla por
Editorial Universidad del Norte en junio de 2016,
se compuso en Garamond 3 LT Std y Formata.

En esta entrega de la colección *Ética y educación* presentamos los resultados de una segunda investigación realizada en el marco del proyecto “Concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente” desarrollado por los grupos de investigación STUDIA de la Universidad del Norte, y DE NOVO de la Fundación Promigas. Esta obra tiene el propósito de acercar a docentes e investigadores a una experiencia que ha permitido ratificar el papel de la ética en las prácticas educativas, así como la importancia de su estudio como aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos confirman no solo la presencia de una *síntesis de conocimientos*, sino también de una *síntesis de creencias* que le confiere forma a las concepciones que tienen los maestros acerca de la ética. Por ello, incorporar la ética deliberadamente en los procesos educativos implica que los profesores identifiquen cómo entienden la reflexión ética y las maneras de integrarla a su práctica cotidiana.