

CALIDAD EDUCATIVA Y ÉTICA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

EDUCATION QUALITY AND TEACHING ETHICS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN TRAINING

Pablo Vidal González^a y Emilia Oliver del Olmo^b

Fechas de recepción y aceptación: 15 de enero de 2017, 8 de marzo de 2017

Resumen: En este trabajo se aborda el comportamiento ético docente, desde la perspectiva de los maestros en formación, considerándolo sustrato de la calidad educativa. Para ello, se presenta un estudio realizado con estudiantes del Grado de Maestro a través del cual se identifican los rasgos de la ética profesional docente a partir de lo que aquellos consideran prácticas educativas que identifican el quehacer profesional de un buen maestro. Partiendo de un grupo de discusión formado por maestros en formación, y a través del análisis cualitativo y cuantitativo de la información, profundizamos en el entramado de la ética docente que se manifiesta a través de la práctica educativa concreta. Los resultados de la investigación pueden ser orientación en los estudios del Grado de Maestro para, desde ellos, fomentar la calidad en el desarrollo de la tarea educativa.

Palabras clave: ética docente, calidad educativa, comportamiento ético profesional, formación inicial docente.

Abstract: In this article, the ethical behavior of teachers, from the perspective of teachers in training, is considered as substrate of educational quality. To this end, a study is carried

^a Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Calle Sagrado Corazón, 5. 46110 Godella, (Valencia). España.

E-mail: pablo.vidal@ucv.es

^b Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.



out with students of the Master Degree through which the traits of the professional ethics of teachers are identified, based on what they consider as educational practices that identify the professional work of a good teacher. Starting from a discussion group formed by teachers in formation, and through the qualitative and quantitative analysis of the information, we outline the construct that determines the teaching ethics and that manifests itself through the concrete educational practice. The results of the research can be orientation in the studies of the Degree of Master, from them, to foment the quality in the development of the educative task.

Keywords: teaching ethics, educational quality, professional ethical behavior, initial teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien al hablar de calidad educativa podemos hacer referencia tanto a sus resultados como a los medios o instrumentos que se utilizan en su consecución, en este trabajo la abordamos desde su relación con los recursos humanos que participan en ella, en concreto, con las prácticas educativas de los maestros que expresan la ética profesional.

Consideramos que la dimensión ética de la docencia es inseparable de la calidad educativa, hasta el extremo de que ésta no es posible sin aquella. La tarea educativa se materializa en prácticas concretas por parte de los docentes que, necesariamente, han de estar sustentadas por la ética profesional si pretenden ser fieles al bien que legitima la profesión. En este estudio nos ha interesado descubrir cuáles son los rasgos de la ética profesional para los maestros en formación, a través de las prácticas educativas que, según ellos, identifica a los buenos maestros. Así, nos referiremos a los rasgos de la ética profesional como aquello que ha de sustentar la calidad del acto educativo y, por tanto, una educación de calidad.

2. UNA PERSPECTIVA QUE PARTE DE LA NECESIDAD DE ESCUCHAR A LOS FUTUROS MAESTROS

El reconocimiento de la crisis económica y social que padecemos debería ser el punto de partida de la discusión social, la planificación política, la reflexión y



la formación en la excelencia de profesores y alumnos para la investigación y el ejercicio de la profesión (Escámez y Sanz, 2012: 27).

Pese a lo indiscutible de esa afirmación, no es extraño que quienes nos dedicamos a la docencia experimentemos de algún modo el contraste entre las exigencias de la profesión educativa y las propias limitaciones. También los maestros en formación experimentan esa tensión a lo largo de su formación inicial, que invita a reflexionar sobre el trasfondo personal del trabajo del educador y sobre la trascendencia de su labor, así como qué significa y, sobre todo, qué contenido tiene, la necesaria calidad del trabajo docente. Realizar el trabajo profesional con plena implicación y coherencia es una cuestión de justicia vinculada al bien que aporta la profesión y que, a su vez, la legitima.

Desde instancias muy diversas se aborda y se profundiza en el concepto de calidad, referido a la tarea educativa así como a su materialización. Por nuestra parte, y es lo que recoge el presente trabajo, nos ha interesado averiguar qué es lo que piensan los futuros maestros acerca del sustrato ético que ha de sostenerlo. Valoramos con Cortina (2003) el papel que los agentes implicados en la educación puedan decir en torno a ella y en su nombre y, de modo especial, el criterio de aquellos que se dedican a formarse para trabajar en la docencia. Consideramos valiosísima su aportación por ser, entre otras cosas, la fuerza nueva que moverá el *mar de la educación* haciendo crecer *sus aguas*. Además, los futuros maestros, al ser escuchados y reconocidos en sus aportaciones, con más facilidad se sentirán, aún como estudiantes, miembros del colectivo educador al que van a pertenecer, comprometidos con él y comprometidos con el resto de la sociedad. En este sentido, afirman Colby y otros (2003):

Si los graduados actuales están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente (p. 6).

Por tanto, los maestros en formación no sólo han de ser escuchados sino que, a través de esa escucha, se ha de despertar en ellos la gran responsabili-



dad del camino que están preparándose para emprender y que empieza a recorrerse antes de la práctica profesional, en el periodo de formación inicial. La universidad desempeña un papel crucial al convertirse en espacio en el que se evidencia que la tarea educativa es un acto eminentemente humano, así como en lugar de despertar de la responsabilidad personal y ciudadana.

3. LA NECESIDAD DE QUE LA UNIVERSIDAD SE CONCIBA COMO ESPACIO DE ESCUCHA Y REFLEXIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

La excelencia de los profesionales, siendo una tarea que se realiza de manera personal, no es un asunto estrictamente personal, sino que los poderes públicos y las instituciones sociales, en especial las universitarias, han de facilitar y potenciar dentro de su ámbito competencial responsable. La universidad ha asumido desde sus comienzos la formación de profesionales en las distintas áreas del conocimiento y hoy debería asumir la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Escámez, Ortega y Martínez, 2005).

Las instituciones que tienen encomendada la formación de profesionales adquieren la responsabilidad social de desarrollar en ellos una base moral sólida que garantice una práctica responsable que contribuya al beneficio social (Amaro, Espinoza, Garza y Díaz, 2012: 53). En esta línea, García, Ferrández, Sales y Moliner, (2006: 131), consideran que la universidad actualmente afronta retos nuevos. Además, consideran que las funciones que ha desarrollado la universidad tradicionalmente, exigen ser completadas hoy en día por otras nuevas, de las que destaca de manera especial la educativa, y en concreto:

1. La formación integral de los alumnos universitarios, cuidando no sólo el desarrollo de su inteligencia sino también su dimensión afectiva, su dimensión moral y cívica y su dimensión actitudinal. Hay que superar la mera transmisión de conocimientos y fomentar el juicio crítico del alumnado, desarrollar su capacidad de iniciativa y sus habilidades de construcción diseño y creación de conocimientos nuevos, hacer crecer



su capacidad de reflexionar sobre la realidad y sus problemas, así como incentivar el compromiso con la vida y la justicia (García, 2006).

2. La creación de una cultura universitaria que permita afrontar los problemas reales desde una visión integradora y con capacidad de mejorar y hacer más justa nuestra sociedad. Educar personas que sean conscientes y activas, en armonía consigo mismas, con los demás y con el mundo que les rodea.
3. La introducción de la solidaridad en la sociedad del conocimiento, de modo que se trate de un conocimiento solidario que busque la justicia; un conocimiento al servicio del bien común, respetuoso con la diversidad, inclusivo, que permita profundizar en la democracia participativa, que sirva para el desarrollo personal y que asegure un puesto de trabajo (Rodríguez, 1999).

Como afirma Yurén (2003: 270-271), la actuación profesional está íntimamente relacionada con ese *ethos* en el que se condensan los elementos de la ética profesional (valores, pautas de valor, códigos y prescripciones) que la persona ha interiorizado y ha sometido a juicio moral para tomar, en última instancia, sus decisiones. Si bien es cierto que todo ello se produce en el proceso de integración en la profesión, dicho proceso podemos afirmar que comienza en la fase de formación inicial en la que el estudiante va descubriendo y configurando una cultura profesional. De este modo, consideramos necesario que la universidad facilite y promueva en cada futuro maestro la reflexión acerca de lo que supone para él el trabajo educativo así como de sus actitudes hacia este.

En este sentido, las actitudes de los futuros maestros son un importante camino para responder a las necesidades y retos actuales de la tarea educativa, y para que esta se desarrolle desde una intencionalidad adecuada y consciente, potenciando la autonomía y la responsabilidad de aquellos que se dedican a una labor tan significativa y de aquellos que la reciben. Además, puesto que las actitudes se aprenden en los contextos sociales en los que vivimos a través de las creencias, los valores y las tradiciones vigentes en él, sólo tomando conciencia de cuáles son nuestras actitudes hacia las realidades que nos rodean, podremos detectar si nuestra conducta se origina desde una base sólida



y madura de nuestra personalidad o, por el contrario, estamos reproduciendo creencias y convicciones de otros que no hemos convertido en nuestras o que ni siquiera compartimos.

La universidad aparece como espacio idóneo que facilita y promueve en los maestros del futuro su capacidad de reflexión y su autoconocimiento. Escucharles, dando valor a lo que pueden aportar, es tarea necesaria de las instituciones universitarias. Esta idea late en el estudio que a continuación se presenta.

4. MATERIAL Y MÉTODO

Partiendo de la importancia que damos a las valoraciones que los futuros maestros puedan hacer sobre la tarea educativa, el objetivo general de este trabajo ha sido detectar los rasgos de la ética profesional, como sustrato de la calidad docente, a partir de la percepción de estudiantes del Grado en Maestro. Para ello, y considerando afortunada la revalorización en las ciencias sociales del ser humano concreto como objeto de estudio por contraste con las excesivas abstracciones y con la deshumanización del cientifismo positivista (Pujadas Muñoz, 1992), la metodología elegida ha sido la conjugación de estrategias de tipo cualitativo y de tipo cuantitativo, ya que valoramos la riqueza y posibilidades de ambas. Por un lado, se ha estimado oportuno aprovechar las ventajas que las técnicas cuantitativas nos ofrecen y, en concreto, la posibilidad de obtener datos que puedan ser útiles más allá de la realidad concreta investigada. Por otro, se ha estimado la necesidad de que esos datos se vean enriquecidos con testimonios personales de los sujetos que forman dicha realidad, ya que estos no son meras variables, sino que constituyen un todo (Taylor y Bogan, 1986).

Respecto a la metodología cualitativa, el recurso técnico utilizado ha sido el grupo de discusión formado por estudiantes del Grado en Maestro. Respecto a la metodología cuantitativa, el recurso estadístico nos ha servido en cada una de las fases del estudio para alcanzar el objetivo previsto, tal y como se detallará a continuación.



4.1 *El grupo de discusión*

Valorando el potencial informativo que poseen los grupos como formación social de primer orden a través de la relación comunicacional que surge en su seno, el grupo de discusión se ha considerado pieza clave en el diseño de la investigación por entender que la relación comunicativa, como forma más común de expresión e interacción entre los seres humanos, nos permite explicitar y recoger información de la realidad.

Así, se ha pretendido informarnos de la realidad objeto de la investigación a través de la escucha atenta y sistemática de las personas que la conforman, de sus protagonistas. Sin olvidar ni desvirtuar el objetivo inicial de la investigación, el grupo de discusión nos permite perfilar dicho objetivo mediante trazos nuevos que pueden habérsenos pasado por alto en el diseño del estudio o en sus pretensiones iniciales. Como afirma Wilkinson (1999) el debate del grupo de discusión puede proporcionar una ventana a procesos que de otro modo se mantienen ocultos y en los que es difícil penetrar.

De entre todas las técnicas metodológicas utilizables, siguiendo a Gutiérrez (2008) se eligió el grupo de discusión por su mayor apertura con respecto a otras herramientas discursivas, valorando su reflexividad que lo diferencia del resto de dispositivos grupales, en concreto de su antecesor, el *Focus Group*. Es el intercambio verbal lo que predomina y da sentido al discurso grupal, más que el producto verbal o el dato. Además, como afirma Barbour (2013: 21), “el grupo de discusión no sólo permite el análisis de las declaraciones e informes sobre las experiencias y los acontecimientos, sino también del contexto interactivo en que estas aseveraciones e informes se producen”.

Tanto en el diseño del grupo de discusión como en su desarrollo, se han tenido en cuenta las directrices técnicas que se aconsejan en su uso.

Siendo conscientes de la importancia de las decisiones sobre el muestreo y la composición del grupo de discusión, la selección de sus participantes se hizo barajando los siguientes criterios:

1. Heterogeneidad y paridad en: sexo, universidad y especialidad.
 - Sexo: un varón y una mujer de cada grupo.



- La universidad en la que estaban cursando los estudios del Grado en Maestro: estudiantes de la Universitat de València y de la Universidad Católica San Vicente Mártir.
 - Especialidad dentro de los estudios del Grado en Maestro: Grado en Maestro en Educación Infantil y Grado en Maestro en Educación Primaria
2. Homogeneidad en su condición de estudiantes de Magisterio de los últimos cursos de carrera.
 3. Excelencia en su dedicación a los estudios acreditada por resultados académicos y actitudinales
 4. Criterios pragmáticos como: facilidad de desplazamiento al lugar de celebración de los encuentros, disposición para colaborar e implicarse en lo propuesto y fácil acceso a ellos a través de personas conocidas.

Atendiendo a criterios de conveniencia metodológica, decidimos que fueran 8 personas las que conformaran el grupo, cuatro de ellas mujeres y cuatro de ellos hombres. En concreto, la distribución del grupo fue la siguiente: una alumna y un alumno del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universitat de València; una alumna y un alumno del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad Católica San Vicente Mártir; una alumna y un alumno del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universitat de València; una alumna y un alumno del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad Católica San Vicente Mártir

La selección de los participantes se realizó de manera intencionada buscando, más que criterios estadísticos de representatividad, la garantía de que pudieran tener un particular conocimiento y experiencia como futuros maestros en formación. De este modo, ayudados por docentes del Grado en Maestro de la Universidad de Valencia y de la Universidad Católica San Vicente Mártir, contactamos con estudiantes que, según su criterio profesional, hubieran demostrado especial interés, compromiso e implicación con la docencia. Tras informar a los estudiantes seleccionados de los extremos de su participación y haber obtenido su consentimiento para participar en el estudio, se celebraron tres encuentros, con una duración de dos horas cada uno de ellos.



4.2 Desarrollo del trabajo y resultados

A continuación se desarrolla el proceso seguido durante la investigación:

Tras escuchar las grabaciones realizadas en el grupo de discusión, se extrajeron de las mismas 222 afirmaciones que, sobre la profesión docente, habían manifestado los integrantes del grupo. La extracción se produjo sin hacer una valoración sistemática de las mismas, sino respetando las manifestaciones literales que hicieron sus autores y que guardaban relación con el objeto de la investigación y el orden cronológico en que se produjeron.

Posteriormente, se eliminaron algunas afirmaciones; en concreto, aquellas que no se consideraron significativas, las que no era posible traducir sin alterar su significado, las repetitivas y las de contenido poco claro. Las 222 afirmaciones iniciales pasaron a convertirse en 171 para ser sometidas a un sistema de doce jueces: un maestro y una maestra Educación Infantil; un maestro y una maestra Educación Primaria; un padre y una madre con hijos escolarizados en Educación Infantil; un padre y una madre con hijos escolarizados en Educación Primaria; un inspector y una inspectora de Educación; un profesor universitario y una profesora universitaria entendidos en asuntos de ética profesional.

Tras su valoración del 1 al 10, se mantuvieron las puntuadas con una media superior a 7.5, despreciando las que no habían alcanzado dicha calificación.

El siguiente paso fue, con la información resultante y siguiendo el modelo teórico de la acción planificada de Fishbein-Ajzen (1980), preparar un instrumento provisional para ir aproximándonos a los rasgos de la ética docente desde las manifestaciones vertidas en el grupo de discusión por los estudiantes en formación. Para ello, las afirmaciones seleccionadas por los jueces fueron modificadas en su redacción pretendiendo no alterar su significado y siguiendo las siguientes pautas:

- En la redacción se buscó que los ítems fueran discriminantes, de manera que previsiblemente unos sujetos estarán de acuerdo y otros no, o no tanto.
- Formulamos algunos ítems repetitivos recogiendo la misma idea a través de varias redacciones, para detectar la más conveniente en el cuestionario definitivo.



- Se redactaron los ítems en dos direcciones, positiva y negativa, de modo que unas veces el estar de acuerdo manifestara una actitud favorable y otras una actitud desfavorable. La dualidad de la redacción nos obligaba a una definición previa más matizada del rasgo o constructo, a la vez que exigía una atención mayor por parte del encuestado, evitando respuestas rápidas e incitando a su reflexión. Además, nos permitía comprobar la coherencia de las respuestas verificando contradicciones sistemáticas, en caso de haberlas. Con ello se buscaba verificar la presencia de aquiescencia a la hora de responder, esto es, la tendencia a mostrar acuerdo con todas las afirmaciones aunque fueran contradictorias.
- Se intentó que en la redacción fuera clara, de modo que todos los sujetos que respondieran las entendieran de la misma manera. Así, se incluyó sólo una idea en cada ítem para evitar estar de acuerdo con una de ellas y en desacuerdo con la otra.
- Respecto al número de ítems, y siendo conscientes de la inconveniencia de su exceso, se decidió que en el instrumento provisional fueran muchas preguntas para tener mayor probabilidad de encontrar en el análisis posterior un conjunto de ítems con una fiabilidad suficiente.
- En relación a las respuestas, se decidió que en estas se expresara el grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido del ítem siendo, además, codificadas con números íntegros sucesivos del 1 al 5, de acuerdo con el sentido de aquellas, de manera que la respuesta más favorable a la actitud fuera 5 y la menos favorable 1.

De todo ello resultó un cuestionario-escala con 107 ítems con el que se realizó una aplicación piloto entre 86 alumnos del Grado en Maestro de la Universitat Jaume I de Castellón. A partir de los datos obtenidos en ella, se analizó el instrumento provisional para la obtención de uno definitivo; en concreto:

- se modificaron los ítems inversos, concretamente 37 que fueron transformados en positivos.
- en un análisis conceptual del contenido de los ítems, decidimos eliminar 13 preguntas cuya respuesta indiciaba la poca claridad en su formulación.



- con las 94 preguntas resultantes, y ya todas en la misma escala, se realizaron dos estudios estadísticos, uno para determinar la coherencia interna del cuestionario y otro para detectar ejes que perfilaran el constructo que estábamos analizando, esto es, la calidad docente.

Respecto al primero, el elevado resultado del Alfa de Cronbach (0,9) nos permitió confirmar la coherencia interna del instrumento y reducir la escala para obtener un instrumento de medida adecuado, eliminando ítems pero sin disminuir la fiabilidad. Así, uno a uno, se eliminaron ítems que claramente no eran discriminantes, volviendo a recomtar a los sujetos su nueva puntuación total y volviendo a calcular la fiabilidad de la nueva versión de la escala más reducida. Repetimos este proceso cada vez con menos ítems hasta alcanzar una fiabilidad óptima, de modo que seleccionamos sólo aquellos ítems que correlacionaban bien con el total y que permitían diferenciar bien a los sujetos en los grupos extremos.

Puesto que la psicometría no es una ciencia exacta, este proceso de análisis experimental ha ido acompañado en paralelo de un análisis conceptual que nos ha guiado en la selección y el descarte de ítems. Las decisiones en este sentido fueron tomadas desde valoraciones racionales, teniendo en cuenta nuestras propias ideas sobre lo que queríamos medir, nuestra propia concepción del rasgo, así como todo el sustrato teórico que lo fundamentaba. De este modo, se buscó en todo momento la coherencia verificada estadísticamente junto con la coherencia conceptual, o dicho de otro modo, la unidimensionalidad racional que pudiera ser confirmada empíricamente.

Respecto al segundo, llegados a este punto del estudio, la estadística fue utilizada para determinar los rasgos de la calidad docente con el instrumento elaborado. Concretamente, a través del análisis factorial, se pretendió encontrar ejes que definieran el constructo mediante el peso de los ítems en determinados factores. Se buscó, así, la unidimensionalidad clara a través del examen de los factores rotados de un número grande de ítems, seleccionando los que mejor definían un factor en particular y que correspondían al constructo que se desea medir. El análisis factorial nos permitió detectar 8 ejes (tabla 1 y tabla 2).



TABLA 1
Ejes de la ética profesional según los ítems con saturaciones más altas

Matriz de componentes rotados^a

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
P36	,800	,233						
P58	,758		,247					
P37	,689	,256		,291				
P52	,661		,394					
P7	,632							
P21	,564					,324		
P88	,269	,736	,228					
P95		,699				,317		
P92		,653					,239	
P79		,629				,375	,358	
P63	,459	,609	,246					,254
P76		,484	,215			,372	,442	
P42	,302		,724					
P100			,652				,279	
P64	,318		,621			,279		,271
P98	,267	,325	,563					
P62	,234			,761				
P11		,200		,709				
P87		,240	,278	,646				
P54				,639	,405			
P103					,754			
P99		,275			,687	,281		
P70	,252	,278	,345		,646			
P74				-,282	,560	,307	,218	
P102						,789		
P60	,289		,224	,361		,519	,214	
P53		,298		-,315	,380	,519		
P18				,369			,686	
P97							,674	,361
P32	,499						,550	
P44	,358	,295					,498	-,226
P73					,253			,779
P80			-,333		,341	,398		,505
P65	,437		,413				,227	,500
P71	,384			,278	-,299			,468

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Fuente: SPSS



TABLA 2
Enunciado de los ítems agrupados en cada uno de los ejes

1	2	3	4	5	6	7	8
36. Las observaciones de las familias pueden mejorar mi práctica profesional	88. Los errores y las equivocaciones de los niños puedo usarlas como fuente de su aprendizaje	42. Asumo que la profesión de maestro puede exigir más tiempo del que marca la jornada laboral	62. Seré estricto en la corrección si percibo que algún niño discrimina a otro	103. Conozco bien los principios éticos de mi profesión	102. Lo más importante es que los niños adquieran conocimientos científicos	18. No tengo que ser un modelo de conducta para mis alumnos	73. Tendré expectativas altas para todos mis alumnos, aunque algunos no las alcancen
58. Cuando mis alumnos no alcancen un aprendizaje satisfactorio, me preguntaré si he fallado en algo	95. Es necesario que colabore y me responsabilice con los otros maestros en la buena marcha del centro	100. Estoy comprometido en dar igualdad de oportunidades a todos los niños	11. Los niños deben respetarme por mis cualidades personales y profesionales	99. No se puede educar el pensamiento crítico en los niños	60. Enseñaré a los niños que las buenas acciones a veces exigen renuncias	97. La falta de organización dificulta el aprendizaje	80. Todos los alumnos tienen que alcanzar los mínimos de aprendizaje
37. Tengo que buscar la complicidad de los padres por el bien de los niños	92. Me interesa aclarar a los niños que hay cosas que se deben hacer y otras que no se deben hacer	64. Reflexiono con frecuencia sobre mis puntos fuertes y débiles como maestro	87. Enseñaré a mis alumnos a que la verdadera competitividad es con uno mismo	70. Me interesa que los niños se pregunten el "por qué" de lo que ocurre y el "cómo" debería ser	53. Educar es conseguir los resultados exigidos por la Administración Educativa	32. Cada curso escolar será un reto nuevo	65. Corrijo mis comportamientos si no los deseo para mis futuros alumnos
52. Me gustará escuchar la opinión de mis compañeros sobre cualquier asunto profesional	79. Mi papel principal como maestro es que los alumnos piensen y decidan por sí mismos	98. Despertaré la curiosidad de los niños mostrándoles que quedan muchas cosas por descubrir	54. Enseñaré a mis alumnos que hay que trabajar por mejorar la sociedad	74. El juego dentro del aula va contra la disciplina y el orden		44. El contacto con mis alumnos no me enriquecerá personalmente	71. Lo que más me importa es que cada niño crezca según sus posibilidades
7. En mi trabajo debo saber buscar ayuda "fuera del aula"	63. El maestro debe reflexionar sobre la relación con sus alumnos, para ayudarles a crecer						
21. Es inútil estar siempre preocupado por mejorar la enseñanza	76. Animaré a que los niños expresen con espontaneidad lo que piensan y sienten						

Fuente: elaboración propia



Atendiendo al contenido de los ítems distribuidos en cada uno de los factores, se realizó un análisis conceptual de aquellos con el fin de determinar qué tenían en común que nos permitiera poner nombre a cada uno de los ejes. Puesto que la relevancia o significación de un factor no depende de sus características estadísticas, sino del contenido teórico de las variables, y puesto que partimos de la unidimensionalidad racional para buscar después la confirmación empírica, decidimos suprimir el eje 6 y el 8 así como reubicar algunas preguntas: la 21 (eje 1) pasa al eje 3, la 63 (eje 2) pasa al eje 8, la 103 (eje 5) pasa al eje 3, la 102 (eje 6) pasa al eje 2, la 73 (eje 8) pasa al eje 2 y la 65 (eje 8) pasa al eje 7. Además se decide suprimir las preguntas 100 (eje 3); 60 y 53 (eje 6); 80 y 71 (eje 8).

De este modo, y teniendo en cuenta el contenido profundo de cada uno de los ítems, la relación existente entre cada uno de ellos, así como la teoría científica subyacente en cada uno de esos ejes, determinamos que la ética docente, sustrato de la práctica educativa de calidad, según los maestros en formación versa sobre:

1. La búsqueda de la excelencia
2. La concepción de la educación por parte de los propios agentes
3. El compromiso con la continua mejora docente
4. La promoción del respeto a las personas y a la convivencia
5. Incentivar la curiosidad de los niños
6. La relación con los estudiantes

A continuación, en la tabla 3, se recogen los ítems que configuran cada uno de los rasgos:



TABLA 3
Rasgos de la ética profesional docente construida sobre las preguntas/afirmaciones de los futuros docentes en formación.

RASGOS ÉTICOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE					
1	2	3	4	5	6
La búsqueda de la excelencia	La concepción de la educación por parte de los propios agentes	El compromiso con la continua mejora docente	La promoción del respeto a las personas y a la convivencia	Incentivar la curiosidad de los niños	La relación con los estudiante
36. Las observaciones de las familias pueden mejorar mi práctica profesional	88. Los errores y las equivocaciones de los niños puedo usarlas como fuente de su aprendizaje	42. Asumo que la profesión de maestro puede exigir más tiempo del que marca la jornada laboral	62. Seré estricto en la corrección si percibo que algún niño discrimina a otro	99. No se puede educar el pensamiento crítico en los niños	18. No tengo que ser un modelo de conducta para mis alumnos
58. Cuando mis alumnos no alcanzan un aprendizaje satisfactorio, me preguntaré si he fallado en algo	95. Es necesario que colabore y me responsabilice con los otros maestros en la buena marcha del centro	103. Conozco bien los principios éticos de mi profesión	11. Los niños deben respetarme por mis cualidades personales y profesionales	74. El juego dentro del aula va contra la disciplina y el orden	97. La falta de organización dificulta el aprendizaje
37. Tengo que buscar la complicidad de los padres por el bien de los niños	92. Me interesa aclarar a los niños que hay cosas que se deben hacer y otras que no se deben hacer	64. Reflexiono con frecuencia sobre mis puntos fuertes y débiles como maestro	87. Enseñaré a mis alumnos a que la verdadera competitividad es con uno mismo	70. Me interesa que los niños se pregunten el “por qué” de lo que ocurre y el “cómo” debería ser	32. Cada curso escolar será un reto nuevo
52. Me gustará escuchar la opinión de mis compañeros sobre cualquier asunto profesional	79. Mi papel principal como maestro es que los alumnos piensen y decidan por sí mismos	21. Es inútil estar siempre preocupado por mejorar la enseñanza	54. Enseñaré a mis alumnos que hay que trabajar por mejorar la sociedad	98. Despertaré la curiosidad de los niños mostrándoles que quedan muchas cosas por descubrir	44. El contacto con mis alumnos no me enriquecerá personalmente
7. En mi trabajo debo saber buscar ayuda “fuera del aula”	73. Tendré expectativas altas para todos mis alumnos, aunque algunos no las alcancen				65. Corrijo mis comportamientos si no los deseo para mis futuros alumnos
	76. Animaré a que los niños expresen con espontaneidad lo que piensan y sienten				63. El maestro debe reflexionar sobre la relación con sus alumnos, para ayudarles a crecer
	102. Lo más importante es que los niños adquieran conocimientos científicos				

Fuente: elaboración propia



5. APUNTES SINTÉTICOS SOBRE LOS RASGOS DE LA ÉTICA DOCENTE Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE CALIDAD

5.1 *La búsqueda de la excelencia*

La calidad en la tarea educativa está vinculada al compromiso ético de los docentes con la excelencia profesional en el desempeño de su trabajo. Si la profesión docente está legitimada por el bien que aporta, la traición más grande a ello, que podemos llamar corrupción, parece radicar en la renuncia a la excelencia. Es merecedor de un juicio negativo el no pretender prestar en la actividad profesional aquello que la legitima, pero también hacerlo con desprecio o apatía, sin el amor y la entrega de querer hacerlo con la mayor alteza de la que seamos capaces. En este sentido Cortina (1997) afirma que la corrupción de las actividades profesionales se produce

cuando aquellos que participan en ellas no las aprecian en sí mismas porque no valoran el bien interno que con ellas se persigue, y las realizan exclusivamente por los bienes externos que por medio de ellas pueden conseguirse. Con lo cual esa actividad y quienes en ella cooperan acaban perdiendo su legitimidad social y, con ella, toda credibilidad. Ahora bien, la raíz última de la corrupción reside en estos casos en la pérdida de vocación, en la renuncia a la excelencia (p. 159).

Cierto es, siguiendo a García, Jover y Escámez (2010: 14), que lo que se considera excelencia en el ejercicio de una profesión está marcado siempre por el campo concreto de la actividad que se ejerce, así como por el momento histórico en el que se hace, de modo que la excelencia ha de traducirse necesariamente en una calidad profesional que responda con la práctica concreta a las demandas actuales. Respecto a estas últimas, consideramos que en la sociedad del conocimiento en la que vivimos, están relacionadas con la apertura y la sensibilidad hacia el potencial y hacia el talento creador de los seres humanos.

El estudio de Bain (2004) acerca de la excelencia de los profesores universitarios pone de manifiesto la importancia de la humanidad de los docentes en su práctica laboral cotidiana. Valores personales del educador como la humildad, la confianza en sus estudiantes, la escucha, el encuentro, la estimación



de la valía personal individual, la vocación por el trabajo que desempeñan... son la base de la calidad educativa.

El amor por el trabajo, traducido en vocación, también aparece como nota necesaria; Según Escámez (2013), los profesores excelentes aman su trabajo, esto es, tienen vocación. La vocación y el amor aparecen siempre unidos hasta el punto de ser considerada aquella una concreción de este, es decir, una forma concreta de amar.

De manera especial, parafraseando a Platón, Morín (2016: 83) menciona la necesidad del Eros pedagógico, refiriéndose al amor y a la pasión del enseñante por su mensaje, por su misión, por sus alumnos, que le permitirán convertirse en una influencia salvadora. Ese eros pedagógico convierte la tarea educativa en una misión personal que permite el reconocimiento de la calidad humana del individuo; que manifiesta benevolencia y atención; que transmite comprensión; que toma conciencia de que el peor de los males es la humillación del otro.

La vocación parece ser la fuente de la que emana la excelencia profesional y la que aglutina en un solo punto lo que dicha excelencia supone, ya que engloba a la persona entera y parte de su núcleo más profundo. Para Marías (1995):

el núcleo más profundo de la moralidad afecta a la vocación. Ante todo, por su carácter global, que corresponde al sistema de la vida, que es lo que a última hora decide, donde se encuentran su justificación todos los contenidos parciales. Cada acto personal se funda en el sistematismo de la vida entera, su importancia depende de la medida en que el conjunto gravita sobre él y lo hace posible, y es la vocación la que confiere unidad y unicidad a la persona (p. 161).

Así, la respuesta a la vocación se hace desde todo el sistema de nuestra vida y, además, no queda sólo en ella, sino que es transformadora de la realidad. Cuando la vocación se hace concreta, aunque originariamente sea genérica y nazca del encuentro de ella en la sociedad, realizada en otros, se liga a la propia personalidad, se entrelaza con la trayectoria vital y se convierte en una dimensión de ella, de modo que ya no se trata de la vocación esquemática de un maestro, sino de este maestro individual, definido por un proyecto personal que transforma la vocación genérica. “Cuando el trabajo se ve y se



vive como vocación, la labor de una persona se convierte en algo inseparable de su vida. El profesional vocacionado vive para su profesión y no sólo de su profesión” (Hortal, 2002: 255).

5.2 *La concepción de la educación por parte de los propios agentes*

Parece lógico que, si la calidad de la práctica educativa se traduce en actos concretos de personas concretas, la visión que ellas tengan de lo que significa educación condicionará dicha práctica. Así, no será lo mismo el trabajo de aquel que considera que la educación es sobre todo una cuestión de aplicación de técnicas pedagógicas más o menos acertadas, que el de aquel que considera que la educación es sobre todo una cuestión antropológica. Si bien es cierto que ambas perspectivas pueden no estar reñidas, también es cierto que siempre hay una inclinación mayor por una o por otra.

Además y a su vez, siguiendo a Mínguez, Romero y Pedreño (2016: 165), “toda actividad educativa, se orienta hacia unos fines concretos que tienen que ver con un determinado modelo de hombre y de sociedad al que se pretende aspirar. Por tanto, lo humano y lo educativo son asuntos íntimamente relacionados y no tienen razón de ser el uno sin el otro”. De este modo, podemos afirmar que la noción que se tenga de la educación tiene que ver con la noción que se tenga de la persona humana, en la medida en que aquella recae sobre esta y, consciente o inconscientemente, va a condicionar la labor en una u otra dirección. Así, “si la educación ha de desarrollar la humanidad del educando, el docente habrá de tener una visión razonable y razonada sobre el significado de la dignidad humana y sobre el sentido de la existencia humana” (Ibáñez-Martín, 2013: 28).

5.3 *El compromiso con la continua mejora docente*

Comprometernos con lo que hacemos es necesario para no desistir ante las dificultades y para seguir trabajando por el bien último de nuestra profesión a pesar de ellas. Según Mañu, (1996) “la principal tarea de perfeccionamiento del profesorado consiste en desempeñar muy bien, con profesionalidad, su



misión” (p. 47). La exigencia del compromiso de los docentes con su trabajo incluye tres grandes aspectos según Brezinka (1990: 285):

- Los profesores deben adquirir y mantener, por lo menos, el saber que transmitirán a sus alumnos, lo cual les llevará a un dominio de los principios básicos de su materia y a un interés por los avances de las ciencias que sabrán transmitir a sus alumnos.
- Deben estar motivados para considerar continuamente la mejora de sus métodos y fundamentación científica.
- Deben esforzarse por adquirir y completar las cualidades de carácter que son necesarias para el mejor cumplimiento posible de los deberes profesionales (sin caer en sentimentalismo, autocontrol, paciencia, interés y curiosidad intelectual por lo que les rodea,...)

Por su parte, Escudero (2011: 100), considera la actualización profesional docente no sólo como un derecho del profesorado, sino también como un deber que tiene dimensiones de imperativo ético, “lejos de considerarla, pues, como algo cosmético, impuesto, exigido formalmente, en tiempo libre y remunerado”. Cuando, como es el caso todavía, la formación y el desarrollo profesional, la implicación en proyectos de renovación pedagógica y de formación del profesorado en el propio lugar de trabajo o fuera del mismo, cuando la reflexión y crítica de la propia práctica siguen siendo compromisos y actividades atribuidas a la voluntariedad de cada cual, algo no acaba de ir bien en materia de ética profesional.

Por nuestra parte, y a la luz de los resultados del presente trabajo, consideramos que el compromiso con la mejora continua es una exigencia que compromete a toda la persona en un triple sentido:

- entrega de tiempo.
- entrega más allá del tiempo como compromiso intemporal, de modo que, no sólo supone la entrega de tiempo físicamente, sino de nuestra preocupación por aquello que consideramos importante.
- reflexión interior, continua y profunda sobre cómo hacemos nuestro trabajo y cuáles son sus exigencias.



5.4 *La promoción del respeto a las personas y a la convivencia*

Educar es un acto eminentemente humano. Existir, al igual que educar, es una cuestión personal pero también comunitaria. Del mismo modo, al igual que nadie se hace a sí mismo, nadie se educa así mismo. Siendo una y otra cuestión algo eminentemente personal, necesitamos a los demás para poder hacerlo. La construcción de la identidad personal, el desarrollo de las capacidades individuales, la autorrealización, en suma, el crecimiento como persona, exige la referencia a las demás personas, a las comunidades y a la sociedad a la que pertenece el individuo (Escámez, García y Pérez, 2009).

Parece así irrenunciable el reconocimiento de los otros, hasta el extremo de que numerosos autores ponen de manifiesto que en los últimos años los sistemas educativos están marcando la necesidad de generar un sentido de ciudadanía (Gil, Olmeda, 2003; Bárcena, Gil y Jover, 1999). Detrás de ello se encuentra la urgencia de profundizar en los valores cívicos democráticos que configuran el mínimo moral en el que la convivencia en una sociedad pluralista es posible. Es necesaria la toma de conciencia del otro y de su coexistencia en una comunidad compartida como un primer paso que da lugar al respeto mutuo sin el que no es posible vivir; vivir es convivir. La educación ha de encargarse de facilitar el aprendizaje en este sentido, favoreciendo la socialización en los valores y costumbres de la convivencia democrática.

En todo proceso de aprendizaje el “hacer” es necesario y si hablamos del aprendizaje de valores ciudadanos la experiencia y el testimonio personal cobran importancia ya que, para que el respeto y el reconocimiento de los demás sea interiorizado, hemos de haberlo experimentado como sujetos pasivos en el hacer de otros. La discordancia entre lo que el maestro dice y lo que el maestro hace en este sentido, conlleva a que el alumnado aprenda “que esa incoherencia moral es lo normal, algo con lo que se puede vivir bien, y aprenderán a utilizar las destrezas aprendidas en la escuela para justificar su conducta” (García, 2003: 138).

Queremos hacer referencia a la importancia del rostro humano concreto en el reconocimiento del otro. En la sociedad actual, liderada por redes y espacios virtuales en los que nuestro rostro y el de los otros se pierden, urge mirarse de frente y detenerse para poder descubrirse. Para Marías (1973: 155-163) en el



rostro se encuentra representado todo el cuerpo de la persona, de modo que vale por un todo del que es sólo un fragmento, una abreviatura de la realidad personal en su integridad. El rostro nos ofrece el encuentro más primario con el otro de modo que reconocerlo es empezar a reconocer a la persona en su globalidad.

5.5 Incentivar la curiosidad de los niños

Cualquier práctica educativa de calidad ha de ser estímulo y no freno de todas las posibilidades de que el niño es capaz. El profesor es instrumento que permite al niño realizar sus proyectos e incluso alimentar ese motor que empuja al niño a ir hacia adelante.

Educación es introducir en la realidad total (Giussani, 1986), una realidad que, como afirma Marías (1984), es emergente, en el sentido de que el mundo no está dado y, en el caso de un niño, la emergencia es la condición misma de su trato con lo real. Además, la motivación puede identificarse con el grado de ilusión que se experimente hacia la emergencia de la realidad: cuánto más se viven las realidades emergentes como tales, mayor es la probabilidad de la ilusión. Cerrarse a la emergencia de la realidad es anular la capacidad de ilusión del ser humano. Marías (1984) afirma que la conciencia de que la ilusión es la forma propia de la vida de un niño, debería ser el punto de partida de todo trato con él, de toda convivencia, y por supuesto de su educación; el niño es todo futuro, es desde el principio futurizo, anticipador, proyectivo.

Sin ese despertar de la curiosidad del alumnado por el aprendizaje y de todo lo que le queda por aprender, no es posible el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (García, Jover y Escámez, 2010: 18).

5.6 La relación con los estudiantes

Según García, Gozávez, Vázquez y Escámez (2010: 73-74) la comunicación es la condición de posibilidad de la educación, de modo que en el acontecimiento educativo no sólo se pone en común lo que se sabe, sino también



lo que se es. Así, en la educación, como acontecimiento relacional que es, educa más un profesor por lo que es como persona que por lo que sabe. La comunicación supone una relación en la que las partes implicadas participan poniendo en común una trama de significados culturales y afectivos que compartimos como miembros de la comunidad de lo humano. Así, la participación con el otro provoca cambios en las partes implicadas, al tiempo que sentimos que estamos emparentados. Poner en común implica participar de la experiencia del otro, compartir lo que somos, tenemos y sentimos.

La comunicación exige, además, confianza. Noddings (1993) citado por Vázquez y Escámez (2010: 6) argumenta que la tarea de educar supone cuidar al otro, abrir la mente y el corazón para atenderlo y ayudarlo a que alcance el bien que le es propio. De esta manera, el profesorado ha de cuidar al alumnado a través de la creación de relaciones de confianza mutua que permita la comunicación fluida y el diseño de programaciones didácticas en función de los intereses y necesidades del alumnado. Los profesionales de la docencia han de preocuparse, no tanto por el cómo conseguir que aprenda determinada asignatura, sino por el cómo conseguir que determinada asignatura pueda servir al desarrollo de cada uno de los estudiantes.

Concebida la educación desde esta perspectiva de encuentro humano profundo con el otro, parece que la calidad educativa difícilmente tiene cabida si hemos hecho de ese encuentro una costumbre remunerada, si hemos matado la posibilidad interior de sorpresa frente al descubrimiento del ser humano que hay detrás de cada nuevo alumno.

Por último, queremos dejar apuntado que estas notas de humanidad que deben caracterizar la relación entre el profesor y sus alumnos son el eje de lo que se viene llamando ética del cuidado. Los docentes que toman conciencia de ella, la asumen y practican, se empeñan en desarrollar ciertas cualidades personales, sensibilidades, formas de interpretar su trabajo procurando cultivar virtudes como el cuidado, el respeto, el sentido de responsabilidad de otros, el amor hacia las personas en formación. Su relación pedagógica es una especie de contrato moral con el otro en el que su dignidad es entendida de la manera más profunda y más real (Cortina, 2005; Wineberg, 2008).



6. A MODO DE CONCLUSIÓN

La educación se traduce en prácticas concretas cuya calidad tiene que ver con la ética del profesional que las desarrolla. Saber bajo qué parámetros de la actividad profesional identifican los futuros maestros la ética profesional, brinda a la universidad la oportunidad de trabajar por una educación de calidad desde la formación inicial de aquellos que el día de mañana ocuparán las aulas.

La metodología empleada y su tratamiento estadístico son capaces de revelar las consistencias que acompañan a los modos de pensar de los futuros maestros. Abordar la singularidad de las mismas y favorecer la generalización de los datos que nos aportan, abre una perspectiva de investigación fructífera para garantizar mejor la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- AMARO, P., ESPINOZA, P. GARZA, L. H., y DÍAZ, R. (2012). La honestidad académica desde la mirada de estudiantes de posgrado que ejercen la docencia. En A. Hirsch y R. Lopez (Coord.), *Ética profesional en la docencia y en la investigación* (pp. 49-72). México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Ediciones del Lirio.
- BAIN, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, S. L.
- BARCENA, F., GIL, F., y JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BREZINKA, W. (1990). Die Lehrer und ihre Berufsmoral (Los profesores y su deontología profesional). En *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (vol. I, pp. 283-309). Madrid: UNED.
- COLBY, A., EHRLICH, T., BEAUMONT, E., y STEPHEN, J. (2003). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.



- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (2003). El quehacer público de la ética aplicada. En A. Cortina, y D. García-Marzá (Eds.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (pp. 13-44). Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (2005). Profesionalidad. En P. Cerezo, *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCÁMEZ, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista española de pedagogía*, 254 (enero-abril), 11-27.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., y PÉREZ, C. (2009). Individuo y comunidad. Un problema no resuelto. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 79-97). Madrid: Dykinson.
- ESCÁMEZ, J., ORTEGA, P., y MARTÍNEZ, M. (2005). Los Valores De La Educación En El Espacio Europeo De La Enseñanza Superior. En V. Esteban Chapapría (Ed.), *El Espacio Europeo De Educación Superior* (pp. 165-198). Valencia: Ed. UPV.
- ESCÁMEZ, J., y SANZ, R. (2012). Prólogo. Ética profesional en la docencia y en la investigación. En A. Hirsch Adler, y R. Lopez Zabala (Coord.), *Ética profesional en la docencia y en la investigación* (pp. 23-28). México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Ediciones del Lirio.
- ESCUADERO, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo, 93-102.
- FISHBEIN, M., y AJZEN, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behavior*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- GARCÍA F. (2003). Los derechos humanos y la educación del ciudadano. *Revista de Educación*, número extraordinario, 131-153.
- GARCÍA, R. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesional docente. *Revista Española de Pedagogía*, 64(235), septiembre-diciembre, 545-568.
- GARCÍA, R., FERRÁNDEZ, R., SALES, M.^a A., y MOLINER, M.^a O. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *RELIEVE*, 12(1), 129-149. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_8.htmU5T.



- GARCÍA, R., JOVER, G., y ESCÁMEZ, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- GIL CANTERO, F., y JOVER OLMEDA, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, número extraordinario, 109-129.
- GIUSSANI, L. (1986). *Educación es un riesgo*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- GUTIÉRREZ, J. (2008). *Cuadernos Metodológicos. Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS.
- HORTAL, A. (2002). *Ética general de las Profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *EDETANIA: Estudios y propuestas socio-educativas*, 43, 17-31.
- MAÑÚ, J. M. (1996). *Ser profesor (Holland). hoy*. Navarra: Eunsa.
- MARÍAS, J. (1973). *Antropología metafísica*. Madrid: Revista de Occidente.
- MARÍAS, J. (1984). *Breve tratado de la ilusión*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARÍAS, J. (1995). *Tratado de lo mejor. La moral y las formas de vida*. Madrid: Alianza Editorial.
- MÍNGUEZ, R., ROMERO, B. E., y PEDREÑO, M. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, 163-183. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/132195>.
- MORIN, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- NODDINGS, N. (1993). Caring. A Feminist Perspective. En K. A. Strike, y P. L. Ternasky, *Ethics for Professionals in Education* (pp. 43-53). New York: Teachers College Press.
- PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Colección "Cuadernos Metodológicos", núm. 5). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RODRÍGUEZ, M. (1999). Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 305-317.
- TAYLOR, J. S., y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.



- WILKINSON, S. (1999). How useful are focus groups in feminist research? En R. S. Barbour, y J. Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (pp. 64-78). Londres.
- WINEBERG, T. W (2008). *Professional Care and Vocation*. Rotterdam: Sense Pub.
- YURÉN, M. T. (2003). Tensiones identitarias y ethos profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En A. Hirsch, y R. López (Coords.), *Ética profesional e identidad institucional* (pp. 267-295). Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

