

## ACTITUDES Y OPINIONES SOBRE VALORES PROFESIONALES EN PROFESORES NORMALISTAS

---

---

*Cecilia Navia Antezana*, Facultad de Educación. Universidad Pedagógica de Durango  
*Ana Hirsch Adler*<sup>\*</sup>, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.  
Universidad Nacional Autónoma de México

Fechas de recepción y aceptación: 4 de febrero de 2013, 28 de marzo de 2013

\*Correspondencia: Tajín, 701, Colonia Letrán Valle. 03650 México. Distrito Federal.  
E-mail: anaha007@yahoo.com.mx

*Resumen:* Se presenta un avance de la investigación “Ética profesional en la formación de profesores”, en el que se caracterizan valores ético-profesionales de profesores de Escuelas Normales en México. La información se recopiló por medio de un cuestionario (tomando como sustento la Escala de actitudes sobre Ética Profesional, Hirsch, 2005a) que integraba las competencias cognitivas, sociales, éticas, afectivo-emocionales y técnicas. Entre los hallazgos destacan la presencia de actitudes y creencias positivas elevadas en torno a las competencias éticas. Sin embargo, se observan indicios de la existencia de una relación instrumental con la profesión, basada en el éxito y los beneficios propios; de una valoración débil de las competencias técnicas y cognitivas, que son la base del ejercicio profesional de los profesores, y aún más, de una débil valoración del compañerismo y relaciones.

*Palabras clave:* ética profesional, escuelas normales, *ethos* profesional, formación de profesores.

*Abstract:* This paper presents an advance of the research “Professional ethic in teachers training”, whose purpose was exploring professional ethic values of teachers of Normal Schools in Mexico. The information was collected by a questionnaire (taking support in the scale of attitudes about Professional Ethic, Hirsh, 2005a), that integrates the cognitive, social, ethical, affective-emotional and technical competences. We find high



levels of positive attitudes and beliefs about ethical competences. Nevertheless, appeared traces about the existence of an instrumental relationship with the profession, based in the success and the owner's benefits; also we found a weak valuation to the technical and cognitive competences, the base of professional exercise of the teachers and, even more, a weak valuation of fellowship and relationships.

*Keywords:* professional ethic, teacher schools, professional ethos, teacher training.

## 1. INTRODUCCIÓN

Se presenta un informe de la investigación “Ética profesional en la formación de profesores”, dando respuesta al objetivo de caracterizar los valores ético-profesionales que poseen los profesores que participaron en dos generaciones de la Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (EHBIE) en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Este proyecto de investigación se articula en el trabajo desarrollado sobre ética profesional en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), en el Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) y se vincula con el Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional en la UNAM que se lleva a cabo en el IISUE-UNAM, bajo la responsabilidad de la Dra. Hirsch, en el rubro de Ética Profesional Docente. En este informe se dará cuenta solamente de los resultados de la escala de actitudes y no se integra el análisis de las preguntas del cuestionario.

## 2. POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE NORMAN EL EJERCICIO PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS NORMALES

En México la formación de los profesores de educación básica y de educación normal está sujeta a normatividad nacional, pues es considerada una responsabilidad del Estado. En este orden, las escuelas normales han sido objeto de diversas reformas educativas, que responden en parte a las dinámicas del sistema educativo, así como a políticas educativas y de regulación profesional que se impulsan desde organismos internacionales (Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Popkewitz y Pereyra, 1994).

Desde finales de los años setenta, se masificó la formación de profesores respondiendo a la dinámica de crecimiento demográfico y a la expansión de la educación preescolar,



primaria y secundaria. Esto produjo a su vez el aumento, en las escuelas normales, de 19.039 alumnos atendidos por 1.314 docentes en 1970 a 124.508 alumnos atendidos por 5.172 profesores en 1980 (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2005). A su vez, los profesores se fueron especializando para atender los niveles educativos de preescolar y primaria. Sin embargo, este crecimiento, incluido en las normales particulares, se ha dado de forma desordenada y sin planeación, lo que ha generado problemas en las condiciones materiales en que operaban, así como en la calidad académica que se ofrecía.

Una parte importante de los profesores de las escuelas normales son egresados de las normales, en muchos casos de las mismas normales en las que estudiaron, manteniéndose así una forma de trabajo endogámico al interior de estas. La atención educativa en las normales se dio tanto a profesores que se iniciaban en la profesión como a aquellos que ya se encontraban laborando en las escuelas, habiendo sido habilitados para el trabajo sin haber tenido una formación para profesores, para los que se crearon espacios formativos específicos.

Un momento importante en la historia de las escuelas normales lo constituye la reforma de 1984 (SEP, 1984), en la que se determinó, por medio de un decreto presidencial, que estas pasarían al nivel de instituciones de educación superior. Esto implicaba a su vez la exigencia de que su personal docente tuviera formación universitaria, así como que la población estudiantil ingresara con el nivel de bachillerato. Por medio de esta reforma se exigía a los profesores que asumieran, además de la función de docencia, las actividades de investigación y extensión y difusión de la cultura. La integración de estas dos nuevas funciones sustantivas, que se plantearon en el Decreto de 1984, no generaron transformaciones profundas en las actuaciones profesionales de los docentes, ni en el *ethos* profesional, por lo que con el nuevo *status* las escuelas normales siguieron ofreciendo una formación que continuaba el sentido normalista que las caracterizaba.

Pasaron dos décadas en las cuales se emprendieron acciones para la transformación de las escuelas normales como instituciones de educación superior, aunque sin logros importantes. Fue hasta el 2005 que, producto de una nueva estructuración de las escuelas normales, con su integración a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se van logrando aperturar condiciones para orientarse como instituciones de educación superior<sup>1</sup>.

En general el sistema educativo ha centrado en el docente la responsabilidad del sistema educativo y esto ha ocurrido igualmente con la política de transformación de las escuelas normales en instituciones de educación superior. Sin embargo, esto ha im-

<sup>1</sup> Anteriormente, las escuelas normales dependían de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.



plicado para los profesores normalistas exigencias que no responden a su sistema de representaciones sobre la profesión, ni por lo tanto a la eticidad profesional del profesor normalista. Si las reformas de 1984 y del 2005 exigen del profesor normalista nuevas prácticas y sistemas de valores, estas tendrían que afectar en cierto grado la ética profesional del profesor normalista, su *ethos* profesional y sus actuaciones, que de algún modo afecten de forma positiva la orientación de la formación de los profesores de las escuelas de educación básica, no solo en las dimensiones cognitivas y técnicas, sino también en las éticas, sociales y afectivo-emocionales.

Poco se hizo para generar condiciones para la transformación de las normales que pudieran ampliar la comprensión de las funciones sustantivas que la educación superior exige a los docentes, para entender el cambio, tanto de la incorporación de la investigación o la difusión y extensión de la cultura, y lo que ello significaba para ellos y para sus instituciones. Si bien hay que reconocer el impulso de programas como el Programa de Transformación a la Educación Normal (PTFAEN) en 1996, derivado de las exigencias planteadas en parte por ANUIES y la política de modernización educativa, y pese a que el PTFAEN fue en parte bien recibido en las normales, en particular por las autoridades, adolece de serias dificultades, pues aun cuando directivos y académicos son conscientes de su responsabilidad social en la formación de nuevos maestros, existen condicionantes estatales e institucionales que los obligan “a hacer frente a diversos conflictos entre los propósitos académicos de las normales y los intereses grupales y políticos” (Barba, 2010: 271).

En el proceso de adaptación y cambios por los que han transitado las escuelas normales al incorporarse como instituciones de educación superior, no parecen haberse afectado de manera considerable sus prácticas, ni el sentido profesional de estas, es decir, permanece una definición muy clara de la cultura profesional, y con ello de la ética profesional, articulada en torno a viejas prácticas y valores. Es decir, prevalecen fuertes resistencias al cambio que obstaculizan su consolidación como instituciones de educación superior.

En ciertos aspectos, más que mejorar se han producido efectos contrarios, tales como el hecho de que el cumplimiento de las funciones de docencia se han debilitado, y en algunas instituciones este abatimiento se ha hecho más que evidente, perdiéndose en cierto sentido el sentido profesional, o lo que Guajardo (2008), en un estudio sobre docentes de educación espacial, señala como des-profesionalización. En muchos casos está presente la falta de recursos que las autoridades estatales ofrecen para realizar las funciones sustantivas, y en otros, la reestructuración de autoridades y negociaciones entre instancias oficiales y sindicales que obstaculizan el desarrollo profesional de los profesores normalistas.



El desarrollo del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), a partir del 2006 (que tuvo como antecedente el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas del 2002), ha impulsado en las normales transformaciones tanto a nivel de gestión como académico. Estos programas se han impulsado a partir de un proceso de autoevaluación de las escuelas normales y de los sistemas estatales de educación normal. Producto de ello se han impulsado proyectos de mejora de las escuelas normales tanto a nivel de infraestructura y equipamiento, y del desarrollo de actividades académicas que contribuyan a la profesionalización de sus profesores y directivos, como a la formación inicial de los alumnos.

Si bien con los PEFEN no se han generado transformaciones profundas en las escuelas normales, se puede apreciar que su aplicación ha obligado a los profesores normalistas a trabajar en áreas en las que normalmente parecían ajenos, como por ejemplo la investigación y la evaluación de programas y evaluación institucional. Del mismo modo, con la inserción de las normales en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PRO-MEP) de la SEP, se han empezado a generar nuevas formas de trabajo, con la creación de cuerpos académicos, entre otros cambios. Sin embargo, cabe interrogarse si con estos cambios se han logrado nuevas formas de mirar la profesión, y con ello transformaciones a nivel del *ethos* profesional y de las actuaciones profesionales.

Otras reformas impulsadas en el sistema educativo son las impulsadas en educación básica con la Reforma Integral de Educación Básica, que incluye nuevos planes y programas de estudio para preescolar (2004), secundaria (2008) y primaria (2009)<sup>2</sup>. Posteriormente se creó el programa “Transformación de las Escuelas Normales” (2010), que desarrolló nuevos planes y programas de formación inicial en las escuelas normales, emitidos en cuatro acuerdos<sup>3</sup> en agosto de 2012. Las reformas impulsadas en estos dos años (en educación básica y normal) sumaron nuevas exigencias a los profesores normalistas, no solo por la implementación de nuevas propuestas curriculares, sino también en la comprensión y práctica de nuevos enfoques de la docencia y del aprendizaje, así como de un modelo de formación basado en competencias, la integración de diversas áreas formativas transversales, como la enseñanza de una segunda lengua, el inglés, las Tecnologías de la Información y Comunicación, entre otros.

<sup>2</sup> Estas propuestas curriculares se articularon con el ACUERDO número 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado el 19 de agosto de 2011.

<sup>3</sup> ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria; ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar; ACUERDO número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, y el ACUERDO número 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.



El impulso de estas reformas en las escuelas normales pueden contribuir a generar transformaciones en la ética profesional de los profesores normalistas, sin embargo es importante distinguir la presencia de una cultura magisterial fuertemente arraigada a valores y creencias, marcada por resistencias al cambio y a formas de sedimentación de valores que, si bien integran en el discurso nuevas nociones, no logran transformar las disposiciones motivacionales y por lo tanto las actuaciones del profesor normalista.

Recuperando datos más concretos de las escuelas normales la DGESE (2013) reportó que en el 2011 existían 273 escuelas normales públicas. En ellas se ofertan las licenciaturas de Educación Preescolar, Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Educación Primaria, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Secundaria y Educación Física, Educación Especial, entre otras. Las escuelas normales son responsables en la formación profesional de una gran parte de profesores que trabajan en escuelas de educación básica, en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, y en parte de profesores que ejercen en secundaria, ya que en este nivel también intervienen egresados de diversas disciplinas universitarias. Para ese año, en las escuelas normales se atendieron a más de ciento treinta mil estudiantes.

Los profesores de las escuelas normales tienen en gran parte estudios de licenciatura (64,6%), mientras que tan solo el 19,8% maestría y el 1,3% doctorado<sup>4</sup>. Cabe destacar que cerca del 15% tiene estudios de normal básica y menores a la licenciatura, es decir, no reúnen el perfil requerido para una institución de educación superior. Sin embargo, puede mejorar la tendencia del nivel de estudios si con la implementación del PEFEN y la inserción de las normales en el PROMEP se promueve que los profesores normalistas realicen estudios de posgrado. A este esfuerzo corresponde la muestra de profesores que se reporta en la presente investigación, de los que damos cuenta más adelante.

### 3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación descriptiva sobre actitudes y opiniones de alumnos de la Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa sobre valores Profesionales. El cuestionario elaborado tomó como base el “Cuestionario de actitudes y opiniones del profesorado universitario de posgrado sobre valores profesionales”, que se utilizó en el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional (Hirsch, 2006-2007). En este se propone una escala de actitudes sobre ética profesional, retomando una pro-

<sup>4</sup> En las estadísticas del SIBEN no se incluyen los datos de estudios de especialidad.



puesta de Escámez, que se aplicó en quince posgrados de varias áreas del conocimiento en la Universidad de Valencia y en los cuarenta posgrados de la UNAM (Hirsch, 2005a).

Para esta investigación se llevaron a cabo las siguientes adecuaciones al cuestionario: *a)* se amplió la escala de cuatro competencias a cinco competencias, integrando la competencia técnica; *b)* se integraron a la escala tres proposiciones adicionales y se pasaron a negativo doce proposiciones que se encontraban formuladas en positivo, en vista de que existía un alto porcentaje de preguntas en positivo, y *c)* se integraron cuatro nuevas preguntas al cuestionario, eliminándose seis del original. Este cuestionario fue consensado por las tres investigadoras del proyecto, Anita Hirsch, Teresa Yurén y Cecilia Navia.

La escala se aplicó a estudiantes de posgrado de la Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, ofrecida por la UAEM entre el 2011 y 2013, encontrándose dichos estudiantes concluyendo la especialidad o ya titulados. Los cuestionarios se aplicaron entre febrero y marzo del 2013, de forma directa o por medio de internet. El análisis se realizó sobre 42 cuestionarios, pues si bien se recopilaron 43, uno de ellos se consideró inválido para la escala. 18 eran hombres y 24 mujeres. El 42% se encuentra en una edad menor a los 40 años, mientras que el 62% es mayor a esta edad. Sin embargo, solo una persona es mayor de los 55 años. Por encontrarse en proceso de conclusión de la especialidad o haberse ya titulado, el 100% tiene estudios de especialidad, aunque 12% reconocen como su nivel máximo de estudio la licenciatura. Cabe destacar que si bien la mayor parte de la población tiene maestría (70%) o doctorado (7%), han decidido estudiar esta especialidad, lo cual puede explicarse por la débil formación que los profesores tienen en el campo de investigación, a pesar de su formación en posgrado. El 40% de los profesores tiene una antigüedad laboral de 10 años, lo cual se relaciona con el 42% de la población que tiene una edad menor a los 42 años. En el sentido contrario, el 40% tiene más de 15 años laborando. Considerando la movilidad que existe a nivel del magisterio, no necesariamente la antigüedad a la que se refieren los profesores sea en las escuelas normales, pues muchos profesores trabajan en otros niveles educativos, generalmente en educación básica, antes de obtener su ubicación laboral en una escuela normal.

El análisis de la información se realizó con el programa Excel y en el mismo solo se tomó en cuenta el análisis de la escala. Los resultados que se presentan corresponden a una fase piloto en la construcción del instrumento.

#### 4. MARCO TEÓRICO

Las escuelas normales son espacios de formación profesional para profesores de educación básica. En ellas, como en las diferentes profesiones, “el planteamiento de los



principios profesionales éticos adquiere mayor relevancia en el contexto actual frente al cambio de las profesiones y a los desajustes de la identidad” (Hirsch, 2003: 33). En el ejercicio de la profesión de los profesores normalistas está implícita una ética profesional. Si bien en el discurso de las instituciones normalistas se recupera la ética, prevalece una tendencia a refugiarse en los conocimientos y métodos específicos de saberes fragmentados, apegados a ámbitos disciplinares atomizados (Hortal, 2002). A su vez está presente un apego a saberes tradicionales, sedimentados (Yurén, 2003), que corresponden a momentos históricos de las instituciones normalistas, concebidas como espacios cerrados, sagrados (Dubet, 2006). De ahí su referencia a saberes acabados, a momentos fundacionales, a la arquitectura de las instituciones como templos, a los fundadores míticos, a las figuras emblemáticas tales como los escudos, los himnos, sus compositores.

La inserción de los profesores normalistas en las escuelas normales supone un proceso de socialización a una cultura profesional, que los conduce al desarrollo de una práctica profesional ligada a representaciones en relación a su trabajo, a sus alumnos y a las instituciones normalistas a las que se integran. El ejercicio profesional se realiza en el marco de representaciones “compartidas por quienes ejercen una misma profesión, lo cual obedece no tanto a las reglas o regulaciones formales impuestas a la tarea, como a las formas de ser y de comportarse que tienen su fuente en la experiencia que se va produciendo por las prácticas profesionales cotidianas” (Yurén, 2003: 270).

Se puede hablar de tres niveles interconectados en la dimensión ética de una profesión, la eticidad de la profesión, el *ethos* profesional y el comportamiento o conducta moral (Yurén, 2003). La ética profesional o eticidad de la profesión, constituye uno de los elementos de la cultura profesional. La persona se adhiere o no a esta eticidad, según sea el caso, una vez que se integra a la profesión.

Al integrarse a la profesión, las personas “incorporan alguno o todos los elementos de esta eticidad a su sistema disposicional para configurar el *ethos* profesional, es decir, una manera de comportarse en relación con los otros (o moral) en el campo profesional, que se vincula con un modo de ser (carácter)” (Yurén, 2003: 271). En este sentido la formación del *ethos* profesional implica la internalización de valores y pautas de valor y de códigos y prescripciones, pero a su vez, que el profesional pueda efectuar procedimientos de juicio que le permitan en cada caso tomar decisiones y, por otro lado, autorregularse para llevar a cabo lo que ha determinado que debe hacerse.

En un tercer nivel, se encuentra el comportamiento o conducta moral de las personas, que nos remite a la actuación de la persona, es decir a su actuación ética en el campo profesional. De este modo, la actuación de profesional dependerá del *ethos* profesional, en el que se han condensado los elementos de la ética profesional que la persona ha internalizado y ha sometido a procedimientos de juicio moral y autorregulación, como competencias, motivaciones y sentidos.





Desde una ética aplicada, Hirsch (2003: 29) plantea que “las profesiones ocupan un lugar relevante tanto en el nivel social como personal, y en ese marco, la ética profesional es condición de posibilidad y realización del bien social y la justicia y en el nivel personal se vincula fuertemente con nuestros proyectos de vida”. La ética profesional utiliza en la actividad profesional criterios y principios de la ética básica y aporta criterios o principios específicos. En este sentido se alimenta de la ética de las profesiones y de criterios profesionales que aportan las disciplinas científicas. Se trata por tanto de un marco reflexivo para la toma de decisiones.

Es responsabilidad de las instituciones de educación superior, y esto abarca también a las escuelas normales consideradas como tales, “proporcionar a la sociedad personas, no solo profesionalmente bien preparadas, sino además cultivadas, con criterio, de mente abierta, capaces de hacer un buen uso de su profesión y de participar libre y responsablemente en las actividades de convivencia social” (Hirsch, 2003: 31). Esto implica que el ejercicio profesional de sus profesores vaya acorde con estos principios, entre los cuales destacan: *a*) la autonomía, en la medida en que este pueda ejercer su trabajo con la mayor libertad posible y que a su vez proteja los derechos de los beneficiarios de su actividad y de intervenir en la toma de decisiones que le atañen; *b*) la responsabilidad, que implica hacerse cargo, la capacidad de responder de las propias acciones ante los otros y ante uno mismo, una obligación y la autorrealización, y *c*) la competencia profesional, que “se refiere a la habilidad o capacidad para resolver los problemas propios del trabajo” (Hirsch, 2003: 41), que exige conocimientos, destrezas y actitudes para prestar un servicio.

En esta investigación analizamos la ética profesional de profesores normalistas estudiantes de la EHBIE a partir de cinco competencias: competencias cognitivas, sociales, éticas, afectivo-emocionales y técnicas, que integraron un conjunto de proposiciones de actitudes, creencias y normas agrupadas en dieciséis rasgos (tabla 1).

Se entiende las competencias como aprendizajes adquiridos en contexto, de carácter complejo, que se manifiestan en desempeños, son evaluables, apuntan a la transversalidad y requieren del aprendizaje durante toda la vida (Escámez y Morales, 2007: 3). Escámez (2006: 1) señala que:

las actitudes son evaluaciones afectivas, pertenecen primordialmente al ámbito de los sentimientos, valoraciones de las realidades como perjudiciales o favorables para la vida de los sujetos; a través de las actitudes, cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y las cosas con las que se relaciona.

Estas se agrupan en tres componentes: cognoscitivo, afectivo y comportamental. La creencia, por su parte, “subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto



de la actitud (...) Engloba conceptos como idea, opinión, información y todo aquello que está relacionado con el ámbito del conocimiento” (Hirsch, 2005a: 2). Estas pueden ser conductuales y normativas.

Las primeras se refieren al convencimiento que tiene el sujeto, de acuerdo con la información que posee, de que realizando una determinada conducta obtendrá para él, resultados positivos o negativos. Las normativas se vinculan con el convencimiento que tiene el sujeto de que determinadas personas o instituciones, importantes para él, esperan que realice una determinada conducta. Las creencias conductuales dan lugar a las actitudes y las creencias normativas generan las normas subjetivas (Escámez, en Hirsch, 2005b: 2).

Otro concepto que se recupera en la escala es la de intención, que se comprende como la decisión del sujeto de realizar o no una determinada conducta, y está relacionada con el contexto, comprendiendo a su vez la conducta como “las actuaciones en sentido estricto”.

TABLA 1  
*Competencias sobre ética profesional*

I. COMPETENCIAS COGNITIVAS <i>a)</i> Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional <i>b)</i> Formación continua <i>c)</i> Innovación y superación	II. COMPETENCIAS SOCIALES <i>a)</i> Compañerismo y relaciones <i>b)</i> Comunicación <i>c)</i> Saber trabajar en equipo <i>d)</i> Ser trabajador
III. COMPETENCIAS ÉTICAS <i>a)</i> Responsabilidad <i>b)</i> Honestidad <i>c)</i> Ética profesional y personal <i>d)</i> Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad <i>e)</i> Respeto <i>f)</i> Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales	IV. COMPETENCIAS AFECTIVO-EMOCIONALES <i>a)</i> Identificarse con la profesión <i>b)</i> Capacidad emocional  V. COMPETENCIAS TÉCNICAS <i>a)</i> Habilidades didácticas

## 5. RESULTADOS PRELIMINARES

Señala Martínez (2010: 22) que el término ética “tiene una carga enorme de ambigüedad y arrastra un pesado lastre de utilizaciones interesadas que lo han pervertido



de mil maneras”. Este puede representar el primer obstáculo en la aplicación del cuestionario, si suponemos que se comprende a la ética más en términos prescriptivos que en su carácter aplicado. Se menciona esto en razón de que los resultados de la escala en general arrojaron una puntuación muy elevada en las cinco competencias y en gran parte de los rasgos. Sin embargo, en un análisis más minucioso podemos distinguir variantes importantes que muestran que no todos los rasgos y elementos que los constituyen son altamente valorados, así como la existencia de contradicciones importantes entre ellos.

La competencia más valorada por los profesores de las escuelas normales es la ética, pues el 87,1% de los profesores manifiesta una actitud positiva en esta. Lo mismo ocurre con las competencias afectivo-emocionales, ante las que el 86,2% de las manifestaciones son positivas, y el 84,3% en competencias cognitivas. Los niveles más bajos se refieren a las competencias técnicas y sociales, con un 79,6 y 78,1%, respectivamente. De este modo, en un extremo más favorable se encontrarían las competencias éticas y en un polo menos favorable las sociales (tabla 2).

TABLA 2  
*Resultados generales de actitudes sobre ética profesional*

Competencias	M.A. % positivas (1)	M.A. % negativas y neutras (2)
<i>I. COGNITIVAS</i>	84,3	15,7
a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional.	97,6	2,4
b) Formación continua	77,3	22,7
c) Innovación y superación	78,1	21,9
<i>II. SOCIALES</i>	78,6	21,4
a) Compañerismo y relaciones	59,5	40,5
b) Comunicación	85,7	14,3
c) Saber trabajar en equipo	78,6	21,5
d) Ser trabajador	90,5	9,5
<i>III. ÉTICAS</i>	87,0	13,1
a) Responsabilidad	80,1	19,9
b) Honestidad	92,7	7,3



Competencias	M.A. % positivas (1)	M.A. % negativas y neutras (2)
c) Ética profesional y personal	91,1	8,9
d) Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad	82,1	17,9
e) Respeto	92,9	7,1
f) Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales	82,8	17,2
<i>IV. AFECTIVO-EMOCIONALES</i>	86,2	13,8
a) Identificarse con la profesión	83,4	16,7
b) Capacidad emocional	89,1	10,9
<i>V. TÉCNICAS</i>	79,6	20,04
a) Habilidades didácticas	79,6	20,04

M.A. Media Aritmética. 1. Porcentaje de respuestas positivas. 2. Porcentaje de respuestas neutras y negativas.

Si analizamos con mayor detalle, los rasgos más altos corresponden a “Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional” (40,5%) (competencia cognitiva) y a Honestidad (92,7%) y Respeto (92,9%) (competencias éticas). Siendo las menos valoradas la de Compañerismo y relaciones (59,5%) (competencia social), Formación continua (77,3%) e Innovación y superación (78,1%) (competencias cognitivas). Destaca en este análisis inicial el reducido valor que se otorga a las relaciones con los pares y a las interacciones, que puede sugerir un ambiente laboral en el cual existen obstáculos que favorezcan la interacción formativa y la puesta en discusión colectiva y reflexiva de las problemáticas presentes en el ejercicio profesional de los profesores normalistas. En el mismo orden, llama la atención que mientras que los profesores valoran con alto nivel la honestidad y el respeto (competencias éticas), el compañerismo y las relaciones queden infravaloradas, lo cual parece contradictorio si consideramos que estas competencias éticas están fuertemente articuladas en la relación con los otros. Esto, a su vez, contradice los resultados de la valoración de la proposición normativa “No me afecta que mis compañeros de trabajo valoren negativamente mi buen trato con las personas”, a la cual corresponde la valoración más baja de toda la escala (47,6%).

Vinculado a esto, se encontró una débil valoración a la formación continua y a la innovación y superación, dos de los tres rasgos que se evaluaron de las competencias cognitivas, lo que muestra la poca disposición de los profesores a aceptar las transformaciones



y las innovaciones, una circunstancia que puede explicar las resistencias y dificultades para asumir las transformaciones que se impulsan desde las políticas educativas. Lo mismo ocurre con el bajo nivel que se otorga a las competencias técnicas. Podría entonces apreciarse la falta de disposiciones orientadas a los saberes teóricos y prácticos que forman parte fundamental en el campo de los profesores, lo que entra en contradicción con la máxima valoración que los profesores otorgaron a la proposición relacionada con tener disposición a ocupar tiempo en actualizar sus conocimientos sobre algún aspecto de la profesión.

Analizando con mayor detalle, podemos distinguir que un alto porcentaje de los profesores normalistas (95,5%) no considera difícil tener que aprender algo nuevo, es decir, no se presentan frente al acto de aprender y al propio acto formativo como una situación que les resulte problemática. A su vez, se otorga un máximo puntaje a la proposición "Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales". Esto puede referir a una posición tradicional respecto a los saberes, según la cual el profesor se posiciona frente al saber con enorme certidumbre, en el mismo tenor que se manifiesta el maestro tradicional que se considera el poseedor del saber frente a sus alumnos en un modelo de formación heteroformativo. Esto tiene implicaciones con la relación pedagógica con los alumnos, en el contexto actual en el que en los nuevos planes y programas de estudios, y en general en el discurso educativo, se habla de una transformación del rol del profesor como transmisor del conocimiento, que se supone tenía anteriormente, al de facilitador de los aprendizajes de los alumnos.

Si a este posicionamiento de certeza frente al aprendizaje de los profesores normalistas le sumamos el hecho de que, en la competencia técnica, solo el 47% de ellos reconoce tener el tiempo para planear bien su curso y cada una de sus clases, observamos entonces un problema frente al proceso educativo en el aula y a un posicionamiento favorable a los procesos de aprendizaje de los alumnos. La interacción con ellos tampoco aparece favorecida en los resultados en la escala, si consideramos que en la competencia ética existe una débil valoración a guardar la confidencialidad, valorada en un 45%.

## 6. CONCLUSIONES

La ética profesional de los profesores normalistas parece más apegada a un discurso de certezas y prescriptivo que a un *ethos* profesional, que orienta actuaciones y comportamientos que muestren una transformación en las disposiciones motivacionales de los docentes en el marco de las nuevas exigencias, que tanto desde la política educativo como el contexto educativo les demandan.



Lejos de ello, parece haber un apego a las certezas y a acentuarse el rol de profesores poseedor de saberes. Por su parte, el nivel de actitudes valoradas con puntajes positivos es más alto (85,6%) que el de las creencias (81,4%), destacando la existencia de doce proposiciones, con una valoración superior al 95% en las actitudes, respecto a cinco proposiciones, con una valoración equivalente en las creencias.

Si bien existe una alta valoración de las proposiciones actitudinales que hacen referencia a la competencia ética, tales como “Considero imprescindible tomar muy en cuenta los aspectos éticos en el ejercicio de mi profesión” o “El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante”, destaca que una parte de los profesores no valora de forma importante la profesión en la dimensión de las creencias, en particular aquellas que tocan al *ethos* profesional en el juicio moral y en las formas de autorregulación, pues una parte de los profesores valora débilmente las decisiones éticas que se deben tomar en el ejercicio de la profesión (14,3%), el darse tiempo para evaluar las consecuencias de las acciones (14,3%), y un 17% de los profesores considera que a los profesionales no les corresponde la solución de los problemas sociales. De este modo es posible explicar la presencia en el nivel de las creencias éticas, de un valor más instrumental sobre la profesión que de la utilización adecuada de esa competencia, en términos de una conducta profesional ética.

La transformación en las escuelas normales como instituciones de educación superior depende de un proceso de transformación de la eticidad de la profesión, a la vez que de la transformación de los propios profesores, en cuanto al *ethos* y sus actuaciones.

## 7. REFERENCIAS

- BARBA, B. (2010) “Entre maestros: Reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), pp. 251-275.
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA (2005) *Estadística históricas: Alumnos, docentes y escuelas. Periodo 1970-2002*. Disponible en [www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/EDUCACION\\_SUPERIOR\\_4.pdf](http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/EDUCACION_SUPERIOR_4.pdf). (Última consulta el 15 de febrero de 2013).
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. SISTEMA DE INFORMACIÓN BÁSICA DE LA EDUCACIÓN NORMAL (2011) *Estadísticas del Ciclo Escolar 2011-2012*. Disponible en: [www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2012/Estadísticas\\_1112.pdf](http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2012/Estadísticas_1112.pdf). (Última consulta el 15 marzo 2013).
- DUBET, F. (2006) *El declive de las instituciones*. México, Paidós.



- ESCÁMEZ, J. (2006) “La educación de actitudes es una modalidad de educación de los sentimientos”, en XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Las emociones y la Formación de la Identidad humana. Disponible en: [pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/25site/ad1escamez.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/25site/ad1escamez.pdf). (Última consulta el el 30 de marzo de 2013).
- EZCÁMEZ, J. y MORALES, S. (2007) “Competencias para la convivencia en una sociedad plural”, *Revista Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 65 (126), pp. 481-509.
- GUAJARDO, E. (2008) “La Desprofesionalización Docente en Educación Especial”, *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), pp. 3- 11.
- HIRSCH, A. (2005a) “Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7 (1).
- HIRSCH, A. (2003) “Elementos significativos de la ética profesional” en A. Hirsch y R. López (coords.) *Ética profesional e identidad institucional*. Culiacán, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 27-42.
- HORTAL, A. (2002) *Ética general de las Profesiones*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, E. (2011) *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, Desclée de Brouwer (1.ª ed., 2010).
- MERCADO, R. (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, Fondo de Cultura Económica.
- POPKEWITZ, T. y PEREYRA, M. (1994) “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa” en T. Popkewitz (comp.) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Ediciones Pomares- Corredor, pp. 15-91.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (23 marzo de 1984) *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. Disponible en: [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/915b6a5c-4d36-4209-9310-5f9d2ed95508/acuerdo\\_educacion\\_normal.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/915b6a5c-4d36-4209-9310-5f9d2ed95508/acuerdo_educacion_normal.pdf). (Última consulta el 2 de febrero de 2012).
- 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*. Culiacán, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 267-295.



