



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Sanz Ponce, Roberto; Hirsch Adler, Ana
Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana
Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 151, 2016, pp. 139-156
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana

ROBERTO SANZ PONCE* | ANA HIRSCH ADLER**

El artículo deriva del proyecto *Innovación educativa y formación del profesorado de educación secundaria* de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. El principal objetivo es el diagnóstico de las competencias docentes que utiliza en su trabajo cotidiano una muestra de los profesores de educación secundaria de la Comunidad Valenciana en España. Se presenta la percepción que tienen sobre su ética profesional en cuatro dimensiones: conflictos y dilemas éticos, deontología, identidad profesional y competencias éticas. La metodología empleada es la construcción y aplicación de una escala de actitudes basada en la teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein (1980). Entre las conclusiones está la elevada autopercepción que tiene el profesorado en torno a su ética profesional, y su preocupación por la relación con los alumnos y su labor educativa en las aulas, lo que deja en un nivel secundario su papel social.

Palabras clave

Ética profesional
Dimensiones
Competencias docentes
Profesorado
Educación secundaria
Identidad profesional

This paper derives from the project Educational innovation and teacher training for secondary education by the Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Its main objective is to diagnose the skills that teachers use in their daily work using a sample of secondary school teachers from the Autonomous Community of Valencia in Spain. It presents their perceptions of their professional ethics in four dimensions: conflicts and ethical dilemmas, deontology, professional identity and ethical skills. The methodology employed is the construction and application of a scale of attitudes based on the theory of reasoned action of Ajzen and Fishbein (1980). Among the findings is the high level of self-awareness among teachers with regard to their professional ethics, and their concern with their relationship with the students and their educational work in the classroom, leaving their social role at a secondary level.

Keywords

Professional ethics
Dimensions
Teaching skills
Teachers
Secondary education
Professional identity

Recepción: 21 de enero de 2015 | Aceptación: 24 de marzo de 2015.

* Vicedecano de Pedagogía y editor de la revista *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: formación del profesorado, gestión del aula, estilos de enseñanza y de aprendizaje y ética profesional docente. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con A. González), "De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 1, pp. 367-381; (2013, en coautoría con J. Escámez), "Pensar y hacer hoy ética profesional", *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 43, pp. 203-2015. CE: roberto.sanz@ucv.es

** Investigadora titular "C" del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM). Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: ética profesional, educación y valores. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con C. Navia), "Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 1, pp. 100-115; (2014), "Ética profesional y empleabilidad: problemas expresados por profesores de universidades de México y España", *Procedia*, vol. 139, pp. 175-181. CE: anaha007@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN¹

La educación secundaria obligatoria en España comprende los estudios básicos de los alumnos de 12 a 16 años. Es una continuación de la educación primaria y suele ser impartida en institutos, por docentes —licenciados y graduados con una formación específica pedagógica— a diferencia de los docentes de educación primaria, que tienen la titulación de maestro.

La formación del profesorado, y específicamente el conocimiento de sus competencias necesarias (como son: aprendizajes complejos de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos en contextos diferentes), para el desempeño eficiente y eficaz de la profesión docente, es una necesidad de primer orden para la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria, de acuerdo a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de España, a las Órdenes Ministeriales ECI/3854/2007, ECI/3857/2007, ECI/3858/2007, y a la literatura de la investigación nacional e internacional.

El proyecto de investigación tiene como objetivo central el diagnóstico de las competencias docentes que se atribuye el propio profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana.

La elección del profesorado de este nivel de enseñanza se debe a la especial dificultad de los retos y problemas con los que tiene que enfrentarse: a) la existencia de un alumnado cada vez más diverso en culturas y ritmos en la adquisición de aprendizajes; b) la especial situación psicosocial en la construcción de su identidad personal; c) el bajo rendimiento detectado, en comparación con otros países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), según las

evaluaciones internacionales, tales como el Programa PISA (Programme for International Student Assessment); d) el aumento de la conflictividad en las aulas, tal y como plantea el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia Escolar en la Comunidad Valenciana (PREVI); e) el malestar detectado en amplios sectores del profesorado y la prejubilación del personal docente de este nivel; f) el incremento de la educación obligatoria hasta los 16 años de edad con carácter inclusivo y generalizado a toda la población (cuatro cursos pertenecen a la educación secundaria); y g) la tendencia de las políticas educativas de la Unión Europea hacia la ampliación de la edad de escolarización en secundaria a través de variadas fórmulas de formación profesional o incremento de los años de bachillerato, según los informes anuales del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Como parte de la investigación nos centramos, en este artículo, en la percepción que tiene el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana sobre su ética profesional, distribuida en función de cuatro dimensiones: conflictos y dilemas éticos, deontología, identidad profesional y competencias éticas.

Con el fin de conocer las actitudes del sujeto de la investigación, se construyó una escala de actitudes según la teoría de acción razonada de Ajzen y Fishbein (1980), que se aplicó a una muestra representativa y estratificada de la Comunidad Valenciana. Los datos se analizaron a través de diversos procedimientos estadísticos.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

Si nos planteásemos la necesidad de una ética profesional docente veríamos que son muchos

¹ Este artículo forma parte del proyecto *Innovación educativa y formación del profesorado de educación secundaria* que se lleva a cabo en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, coordinado por Roberto Sanz como investigador principal. Participan los siguientes académicos: Gabriel Martínez, Aurelio González, Remedios Moril, Julio Nando, Joaquín López, Germán Martín y José Mula.

los escritos e investigaciones que reafirman esta idea. Informes de carácter internacional (Delors, 1996; OCDE, 2005, 2009; UNESCO, 2013) y de España (Marchesi y Monguilot, 2001; Pérez-Díaz, 2013) ponen el acento en la importancia de una adecuada formación ética del profesorado para su correcto desempeño profesional.

Concordamos con Altarejos (2003: 9 y 93) en que “no se trata sólo de saber —como profesional— qué debo hacer y cómo debo obrar: se trata también de saber quién soy por dedicarme a este oficio y no a otro”. El autor se decanta en “la dicotomía entre el saber y el saber ético, por la segunda, aun siendo consciente de la histórica primacía de la primera sobre la segunda”.

En ese mismo sentido, la Fundación Europea Sociedad y Educación establece la necesidad de aumentar la formación de los docentes con respecto a su “saber teórico, técnico y ético” (Naval, 2013: 125) para poder dar respuesta a los grandes desafíos de la educación en el siglo XXI. El docente de hoy, a diferencia del de otros momentos históricos, más influenciados por tendencias de corte positivista, debe convertirse en un verdadero “maestro de humanidad” (Ibáñez-Martín, 2013).

Lejos debería quedar la imagen del docente como un mero reproductor —transmisor— de conocimientos, para acercarse a la figura del mediador, del guía y orientador, con el objetivo de conectar “el quehacer docente con la ambición de contribuir a hacer posible una sociedad más humana, equitativa y democrática” (Escudero, 2011: 97). No olvidemos, como nos recuerda Ibáñez-Martín (2010: 17), que “el profesor, necesariamente, tiene una influencia moral sobre los estudiantes, [y] que la escuela no puede desentenderse de la tarea de promover una educación ética”. Así pues, la escuela debe convertirse en un verdadero agente al servicio de la sociedad, donde además de dotar de conocimientos a sus estudiantes, aporte a su formación personal, ética, social y cívica. “No sólo contribuye al crecimiento intelectual de sus alumnos, sino a la vez educa y eleva su nivel

vital y personal. Enseñar es hoy una parte importante de la tarea de educar. Educar es siempre, a la vez que cualquier aspecto por pequeño que sea, enseñar a vivir” (Hortal, 2000: 3).

Y, en todo este proceso, la figura principal es el docente. Marchesi (2008: 31), en ese sentido, recoge la siguiente afirmación del filósofo Wilfred Carr:

La educación supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: requiere capacidades para ayudar a los otros a que crezcan en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a los otros como fines en sí mismos. La importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber, y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para el diseño y elaboración de la escala de actitudes se utilizó como modelo teórico la teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980; Escámez, 1988, 1991; Escámez *et al.* 2007).

Marco de sustentación de la escala de actitudes

Uno de los fundamentos de este modelo teórico es la concepción del hombre como ser racional, que usa la información para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Tiene la capacidad para explicar la interrelación entre los factores sociales, cognitivos, afectivos y conductuales que intervienen en la formación y cambio de actitudes.

A partir de esta consideración del hombre que controla sus impulsos y conductas mediante la razón, Fishbein y Ajzen construyen un modelo tecnológico para la predicción del cambio de conducta, mediante la modificación de las creencias, o base

informativa, que subyace a las actitudes y normas subjetivas, que condicionan y determinan la intención de conducta y la conducta misma (Escámez, 1991: 527).

Por *actitud* (Escámez, 1991: 528) se entiende “una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado”. Tiene tres componentes: cognoscitivo, afectivo y comportamental. El primero denota conocimiento, opinión, idea, creencias o pensamiento en torno al objeto, persona, resultado o suceso. El segundo se refiere a los sentimientos o evaluación de la persona y el tercero trata acerca de la conducta en presencia del objeto, persona, resultado o suceso.

Además del de actitud, en el modelo hay otros cuatro conceptos clave: creencia, norma subjetiva, intención y conducta. Considera también variables externas como son los rasgos de personalidad y los referentes culturales.

“*Creencia* es la categoría que 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” (Escámez, 1991: 528). Existen dos tipos de creencias: 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, 1991: 528).

La *intención* es la decisión del sujeto de realizar o no una determinada conducta. Tiene que ver con el contexto en que se pretende realizar. Cuando la actitud y la norma subjetiva son del mismo signo (positivas o negativas), se concretarán en la intención o en la no intención de realizar una conducta. Cuando son de signo contrario, la intención dependerá de la intensidad de cada una de ellas. Por *conducta* se entiende “las actuaciones en sentido estricto” (Escámez, 1991: 429) y no las declaraciones verbales en torno a su realización.

El procedimiento más común para diagnosticar las actitudes se basa en la construcción de escalas. La mayoría de ellas presentan al sujeto un cuestionario compuesto por cierto número de proposiciones a las que debe contestar en un sentido positivo o negativo, indicando también el grado en que lo hace.

Proceso de construcción

La escala de actitudes sobre ética profesional se construyó a través un largo proceso, que se menciona a continuación:

- a) En un primer momento, los miembros del equipo de investigación delimitaron el campo y los subcampos que había que investigar.
- b) Se conformó un grupo de discusión que se reunió en seis sesiones. El grupo de discusión se integró por seis profesores de secundaria (dos de centros públicos, dos de concertados² y dos de privados), además de dos miembros de equipos directivos, un inspector de educación adscrito a secundaria y un profesor del grado de Pedagogía.³ Durante el proceso se fueron definiendo rasgos significativos, que se consideró que tendrían que abordarse posteriormente.

2 Los centros concertados son colegios de titularidad privada financiados con fondos públicos a través de convenios, por los cuales se establecen una serie de condiciones, como por ejemplo, la gratuidad de la enseñanza para todos aquellos alumnos que quieran asistir a ese centro.

3 La titulación de Pedagogía es la encargada de formar los especialistas en las Ciencias de la Educación. A diferencia del Magisterio, de carácter más práctico-didáctico, la Pedagogía se centra en aspectos más reflexivos —filosóficos-históricos-teóricos—, aunque sin olvidar su vertiente práctica-didáctica.

- c) Se decidió construir una escala de actitudes, por lo que los rasgos se convirtieron en proposiciones preliminares.
- d) Las proposiciones se sometieron al criterio de 10 jueces-expertos sobre el campo temático en estudio, con el fin de valorar su idoneidad como manifestaciones de las competencias del profesorado de secundaria.
- e) Las que obtuvieron una valoración superior a siete, como media, fueron reformuladas como ítems, de acuerdo a la teoría de Ajzen y Fishbein (1980), y organizadas en una escala de cinco grados, siguiendo a Osgood *et al.* (1976) que se refieren al siguiente tipo de elecciones: “fundamental”, “muy importante”, “importante”, “poco importante” y “nada importante”. Para evitar una posible respuesta mecánica, los ítems alternaron una redacción tanto positiva como negativa.
- f) La escala preliminar fue aplicada a una muestra de 44 docentes, estableciéndose la consistencia interna, la significatividad de los ítems respecto a aquéllos que no lo eran, y la validez del instrumento.
- g) Se construyó la escala definitiva, que se envió a los directores de los centros seleccionados para que fuese contestada voluntariamente por los docentes de manera anónima.

Características de la muestra

La investigación contó con una muestra del profesorado de educación secundaria que incluye centros públicos y privados concertados de la Comunidad Valenciana; para el curso 2009/2010 el total de profesores de este nivel ascendía a 38,189. Se trata de un muestreo aleatorio estratificado en función de la titularidad (público y privado), la provincia y el tipo de centro. Su distribución quedó de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de los centros por provincias

Provincia	Públicos	Concertados
Alicante	4	4
Castellón	1	2
Valencia	6	9
Nº total de centros = 26	11	15

Fuente: elaboración propia.

El trabajo empírico se llevó a cabo en 26 centros, en los cuales se obtuvo la contestación de 551 cuestionarios. Es conveniente llamar la atención sobre la menor participación de docentes de centros públicos (sólo 33 por ciento de los encuestados trabaja en dichos centros), circunstancia que puede deberse a las tensas relaciones que, en esos momentos, mantenía el colectivo docente público con la Administración Educativa Valenciana.

La muestra está compuesta en un 59 por ciento por mujeres; la franja de edad más frecuente es la de 36-51 años (53 por ciento), de los cuales 60 por ciento tiene entre 11 y 20 años de experiencia profesional. En las Tablas 2 y 3 se presenta la distribución de los centros en función del tipo de enseñanza impartida y de su ubicación según habitantes.

Tabla 2. Distribución según tipo de enseñanzas

Centros	Asignatura que imparten		
	Secundaria	Bachiller	Ciclos formativos
11	✓	✓	
1		✓	
2		✓	✓
10	✓	✓	
1	✓	✓	✓
1	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Distribución según habitantes

Centros	Distribución territorial por núm. de habitantes
2	< 20.000
15	20.000-100.000
9	>100.000

Fuente: elaboración propia.

Proceso estadístico

En primer lugar, los datos se procesaron con base en el análisis de frecuencias y de modas. Posteriormente, para poder comparar simultáneamente dos o más proposiciones o ítems de una misma muestra, ver la distribución conjunta de las variables y poder analizar si existía relación entre ellas y en qué grado, se elaboraron tablas de contingencia. Para conocer si las diferencias en la distribución de las variables eran significativas se empleó el chi-cuadrado de Pearson. Por otro lado, para poder comparar todas las variables se utilizó la prueba no paramétrica de Friedman. Por último, para ver si existían diferencias de opinión entre los docentes se realizaron análisis de regresión logística, binomial y multinomial, que agrupan las encuestas según las variables que previamente se habían establecido (sexo, edad, tipo de centro y experiencia profesional). También se agruparon las encuestas en dos grupos diferentes mediante un análisis *cluster* en dos pasos (*two step cluster*). Todos los tratamientos estadísticos se realizaron con base en los procedimientos establecidos por el SPSS versión 2011.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
DE LOS RESULTADOS

En todas las variables analizadas, el porcentaje de profesores que responden de

manera positiva —es decir, que están de acuerdo o muy de acuerdo— es muy alto, por encima del 92.7 por ciento de la media, lo que nos lleva a pensar que tienen una elevada autopercepción en cuanto a su ética profesional.

Es importante indicar que la escala de actitudes no sólo hace referencia a proposiciones sobre las competencias éticas, sino que se trata de un instrumento con 86 ítems sobre las competencias profesionales del profesorado de educación secundaria, divididas en cinco bloques de competencias: conocimientos, actitudes, valores, destrezas y comportamientos. Las competencias éticas que se presentan en este artículo se retomaron de esos bloques, especialmente de los de actitudes, valores y comportamientos. La alta autoevaluación de los asuntos éticos puede deberse a que los profesores tienden a responder de manera positiva cuando las preguntas hacen referencia a su capacidad y competencia de trabajo.

Dada la escasa variabilidad de la muestra, antes de analizar los datos se cambiaron las posibles respuestas de cinco niveles a tres; de este modo, las respuestas “total desacuerdo” y “en desacuerdo” se agruparon en una sola, calificándolas con un 1; las respuestas “indiferente” se calificaron con un 2; y las respuestas “de acuerdo” y “total acuerdo” con un 3. Además, se alteró el sentido de las preguntas y sus correspondientes respuestas, las cuales habían sido planteadas en el cuestionario inicial de manera negativa, con el fin de poder comparar los resultados obtenidos en cada variable. A continuación se presentan, en la Tabla 4, las variables ordenadas en función del porcentaje de profesores que otorgaron un 4 o un 5 como respuesta.

Tabla 4. Porcentaje de profesores que están de acuerdo o muy de acuerdo

Variable	Probabilidad
Respeto al alumno	0.994
Fomento la autoestima del alumnado	0.985
Me gusta la profesión docente	0.981
Es asunto mío la resolución de los conflictos de aula o de centro en conformidad con los principios democráticos	0.980
Acepto el Estado de derecho	0.970
Me siento responsable del alumnado	0.969
Es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes	0.952
Veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente	0.950
Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente	0.948
Es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil	0.942
Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes	0.939
Considero la dignidad personal como un valor incondicionado	0.937
Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación	0.933
Es un asunto mío el descubrimiento por los adolescentes y jóvenes de su identidad personal y de sus valores	0.931
Dedico tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad relacionados con mi materia, módulo o ámbito	0.930
Mis comportamientos como docente no son indiferentes para orientar las condiciones del alumnado	0.930
Resuelvo o gestiono adecuadamente los conflictos	0.914
Conozco los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa	0.903
Como docente de mi materia, módulo o ámbito, considero necesaria la enseñanza de los derechos humanos	0.902
Conozco los derechos humanos, sobre todo lo referido a la educación	0.891
Es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo	0.865
Estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro	0.831
La convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales	0.736

Fuente: elaboración propia.

Para este artículo, las variables analizadas se agruparon en cuatro bloques en función de si estaban relacionadas con *conflictos y dilemas éticos* (bloque 1), *deontología* (bloque 2), *identidad profesional* (bloque 3) y *competencias éticas* (bloque 4). Para el análisis no sólo se tomaron

en cuenta los resultados, sino que también se consideraron aspectos de la teoría sobre la ética profesional que se refiere a estos asuntos.

A continuación (Tabla 5) se presentan las proposiciones que se incluyen en cada uno de los bloques.

Tabla 5. Clasificación de los ítems por bloques temáticos

Bloques temáticos	Ítems relacionados con la percepción del profesorado sobre su ética profesional
Conflictos y dilemas éticos	<ul style="list-style-type: none"> • No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro. • La convivencia en el centro y en sus aulas refleja las tensiones sociales. • No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad, relacionados con mi materia, módulo o ámbito. • No resuelvo o gestiono adecuadamente los conflictos. • No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgos de los estudiantes (adicciones, maltrato...).
Deontología	<ul style="list-style-type: none"> • Conozco los derechos humanos, sobre todo lo referido a la educación. • Conozco los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa. • Acepto el Estado de derecho. • Considero la democracia como un valor que hay que salvaguardar. • Como docente de mi materia, módulo o ámbito, no considero necesaria la enseñanza de los derechos humanos. • Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación. • No es asunto mío la resolución de los conflictos de aula o de centro en conformidad con los principios democráticos.
Identidad profesional e identidad individual	<ul style="list-style-type: none"> • No es un asunto mío el descubrimiento por los adolescentes y jóvenes de su identidad personal y de sus valores. • Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes. • Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente. • Fomento la autoestima del alumnado. • No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente. • No me gusta la profesión docente. • Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado. • No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo.
Competencias éticas	<ul style="list-style-type: none"> • Me siento responsable del aprendizaje del alumnado. • Respeto al alumno/a. • Considero la dignidad personal como un valor incondicional. • No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil.

Fuente: elaboración propia.

Aportes teóricos y resultados del primer bloque. Dilemas y conflictos éticos: aportes desde la teoría

Los dilemas morales, de acuerdo con Beauchamp y Childress (2001: 10-11) “son circunstancias en las cuales las obligaciones morales demandan... que una persona adopte una de dos (o más) acciones alternativas; aun cuando la persona no puede realizar todas las alternativas requeridas”.

Los principios éticos y las reglas en conflicto pueden generar fuertes dilemas. En muchos casos de la vida real, la única manera de

cumplir una obligación es contravenir otra. No importa qué curso se elija, alguna obligación debe dejarse de lado o comprometerse. En ciertas circunstancias el dilema es irresoluble, en el sentido de que el agente no puede determinar cuál es la obligación más importante. En estos casos, el dilema sólo se hace más difícil y se mantiene sin resolución aun después de una cuidadosa reflexión.

Louise Terry (2007) también aborda el tema de los dilemas éticos. Considera que las diversas obligaciones de los profesionistas pueden entrar en conflicto, y que con ello pueden surgir

los dilemas. Éstos se producen cuando hay dos o más posibles explicaciones de una misma situación. La autora afirma que hay diversos modelos para asistir a los tomadores de decisiones, pero que raramente hay una respuesta definitiva y absoluta a un dilema ético. Algunos de los temas mencionados por Terry que pueden promover la reflexión son los siguientes:

- a) Las profesiones están cambiando vertiginosamente en todo el planeta, lo que produce que se desdibujen los roles. Hay, pues, diferentes interpretaciones de los roles profesionales, de las responsabilidades y de lo que es éticamente apropiado.
- b) Los profesionistas buscan una mayor autonomía, mientras que crece cada vez la demanda con respecto a la rendición de cuentas.
- c) Los vínculos entre diversas instituciones y agencias (de salud, educación, etc.) están aumentando, lo que también deviene en conflictos. Cada profesión define o explica una situación en formas cualitativamente diferentes.
- d) La falta de confianza en las profesiones también es evidente en el aumento de protocolos que regulan el comportamiento y que restringen la autonomía profesional.
- e) Los recursos finitos enfrentan una demanda infinita. Por ello deben buscarse soluciones financieras, políticas y legalmente aceptables y también éticas. Las necesidades de los individuos serán menos tomadas en cuenta que las de la comunidad.

De manera complementaria a lo expresado por Terry, C. Whittington y M. Whittington (2007) plantean cuatro desafíos contemporáneos: el primero se relaciona con la dimensión inter-organizacional: se trata de que se reconozca la necesidad de una práctica colaborativa entre las agencias y entre los profesionales

involucrados; el segundo se relaciona con lo político y concierne a la justicia social en sentido amplio; el tercero conecta lo político con lo organizacional. El desafío se presenta en la intersección de los valores en los diversos sectores de actuación profesional. El último se refiere al propósito universalmente profesado de los códigos éticos con respecto al beneficio de los usuarios.

Susan McLaren y Audrey Leathard (2007) exponen distintos tipos de conflictos que denominan “desafíos contemporáneos”. El principal argumento es que aun utilizando los cuatro principios de la ética profesional en los que concuerda la mayor parte de los autores como base para resolver dilemas éticos (beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia), algunas veces los principios pueden entrar en conflicto y es necesario, entonces, determinar cuál o cuáles de ellos tienen prioridad.

Los códigos de conducta profesional, que generalmente se basan en los principios éticos —ya sea de manera explícita o implícita— varían en cuanto al grado de orientación que ofrecen y pueden diferir entre los grupos profesionales. Cada profesión ve sus derechos y obligaciones a través de sus propios códigos éticos, lo cual crea fuentes potenciales de tensiones con respecto al trabajo interdisciplinario. Frente a estos conflictos, las autoras consideran que una manera de avanzar puede ser establecer entre los grupos, los sectores y las organizaciones que trabajan conjuntamente, un código interprofesional de ética acordado por todos los involucrados, incluyendo a los usuarios y a los profesionales.

Las proposiciones de la escala y los resultados en relación con los dilemas y conflictos éticos

En cuanto al primer bloque de proposiciones que se refiere a *conflictos y dilemas éticos*, 87.3 por ciento está de acuerdo o muy de acuerdo con las cuestiones que se les plantean, aunque podemos observar que el porcentaje de aquellos profesores *que dedican tiempo en analizar*

críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad relacionados con su materia, módulo o ámbito, es el más bajo de las cinco proposiciones de este bloque. Además, quedan incluidas las dos variables en las que se da un mayor porcentaje de profesores que no están de acuerdo: 10.2 por ciento de los encuestados *no se siente preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro* y un 10.4 por ciento considera que *la convivencia en el centro y en sus aulas no refleja las tensiones sociales*.

Podemos hipotetizar que una de las explicaciones posibles es la ausencia de aspectos éticos en la formación de los futuros docentes en el Máster de Formación del Profesorado. De acuerdo con Imbernón (2011: 10):

La formación ética ha de permitir desarrollar en el profesorado en formación la construcción y apreciación de unos determinados valores, desaprender valores que generan seres humanos competitivos, aislados e insolidarios para llevar al aula el aprendizaje de una práctica ciudadana activa, unos valores democráticos, una lucha a favor de la inclusión social, una responsabilidad compartida y la necesaria implicación en proyectos colectivos como una tarea comprometida con la dignidad de todos los seres humanos. Y sobre todo, como finalidad educativa, aprender a ver la desigualdad como una situación ética y socialmente inaceptable.

Tabla 6. Distribución (frecuencias relativas) de las proposiciones del bloque 1: *conflictos y dilemas éticos*

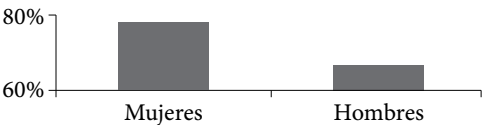
Variable	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro	0.102	0.067	0.831
La convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales	0.104	0.159	0.736
Dedico tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad relacionados con mi materia, módulo o ámbito	0.024	0.046	0.930
Resuelvo o gestiono adecuadamente los conflictos	0.046	0.040	0.914
Es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes	0.031	0.016	0.952

Fuente: elaboración propia.

Tras los análisis realizados puede observarse que existen pocas diferencias de opinión entre los profesores en función del sexo o del tipo de centro en el que trabajan, aunque se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en algunas variables. En primer lugar, las docentes son más sensibles a cómo afectan en el aula las tensiones sociales (77.9 por ciento están de acuerdo con esta pregunta, frente a un 66.7 por ciento de los docentes).

Por otro lado, los profesores de centros privados tienden a contestar más positivamente que los de centros públicos. El porcentaje de profesores de centros privados

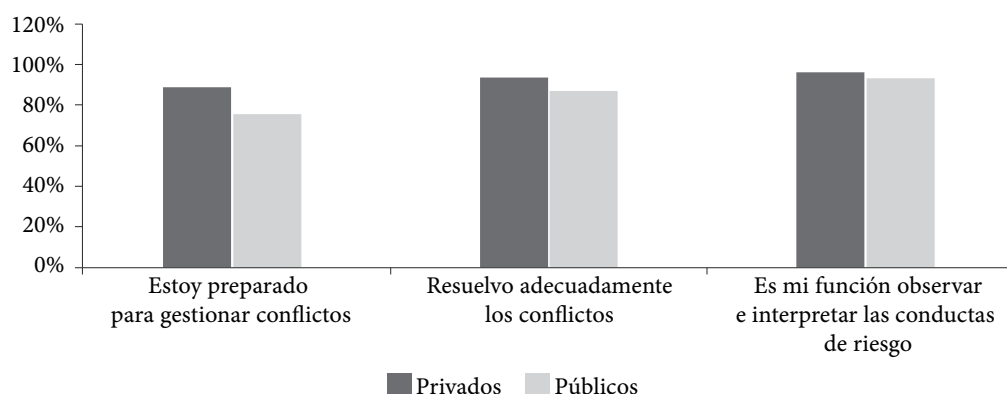
Gráfica 1. Distribución de la proposición: *la convivencia en el centro y en sus aulas refleja las tensiones sociales, en función del sexo de los encuestados*



Fuente: elaboración propia.

que se consideran preparados para resolver conflictos en el aula es mayor que el de los públicos (88 por ciento frente a 75.4 por ciento). Lo mismo sucede con los que consideran

Gráfica 2. Influencia del tipo de centro al que pertenecen los encuestados sobre la distribución de las variables del bloque 1



Fuente: elaboración propia.

que gestionan o resuelven adecuadamente los conflictos (93.7 por ciento frente a 86.8 por ciento) y con los que piensan que es su función observar e interpretar adecuadamente las posibles condiciones de riesgo de los estudiantes (96 por ciento frente a 93.1 por ciento).

Contrariamente a lo esperado, el porcentaje de personas que se creen preparadas para gestionar conflictos es menor que el de quienes opinan que los gestionan adecuadamente. Es decir que hay un porcentaje de docentes que, a pesar de no sentirse preparados, se perciben como capaces de gestionarlos adecuadamente. Al realizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar dos variables relacionadas, vimos que esto sucede en 6 por ciento de los casos. Pero además, los resultados de dicha prueba indican que 14 por ciento de los que afirman estar preparados reconocen que no gestionan los conflictos de manera adecuada.

Los resultados que se obtuvieron se relacionan con aspectos importantes del marco teórico sobre ética profesional, ya que la resolución de conflictos y dilemas éticos no es un asunto fácil de resolver, pues requiere de procesos de reflexión y deliberación tanto individuales como colectivos, en este caso de los profesores, y no hay un solo modo de enfrentarlos, ya que dependen del contexto y de los casos específicos.

Aportes teóricos y resultados del segundo bloque. Deontología y códigos profesionales: aportes desde la teoría

Aunque hay un enorme caudal de publicaciones acerca de la deontología, y especialmente acerca de los códigos profesionales, retomamos aquí únicamente a dos autores: Gonzalo Jover (1991) y Celia Fisher (2003), que se refieren específicamente a las propuestas para el profesorado.

Ya desde la década de los noventa, Jover (1991) afirmaba que hay una creciente demanda de profesionalización de la actividad docente. Considera que “la actividad profesional se fundamenta tanto en la posesión de un cuerpo de conocimientos y *saber-hacer* específicos, como en una dimensión ética o deontológica” (Jover, 1991: 76). El autor retoma de Novoa, en la dimensión deontológica, que “el ejercicio de una profesión apela a normas y comportamientos éticos, que orienten la práctica profesional y las relaciones tanto entre los mismos profesionales como entre éstos y los otros agentes sociales” (Novoa, 1987: 53).

Jover (1991) se pregunta acerca de los elementos que debe contemplar una deontología profesional del docente, y delimita cinco ámbitos: de la profesión, de la institución, de la relación con los compañeros, de la relación con los alumnos y el de la sociedad.

En el de la profesión, los códigos distinguen dos grandes grupos de obligaciones interrelacionadas: las que promueven la confianza pública en la profesión, y las que se relacionan con la elevación de los niveles profesionales.

En el de la institución el autor retoma a Sockett (Jover, 1991: 80) con respecto a que:

Los profesores deberían garantizar, a través de sus contribuciones, que su escuela tiene una política coordinada sobre currículum y disciplina, y un conjunto aceptado de normas escolares; los profesores que ocupan puestos de dirección y gestión deberían garantizar la existencia de canales abiertos de consulta y debate en la escuela, y actuar como modelos de conducta ante los otros profesores; y los profesores deberían garantizar que su escuela ofrece a los alumnos condiciones de trabajo gratas y adecuadas.

En el ámbito de la relación con los compañeros pueden distinguirse dos grandes principios éticos, que son respeto y colaboración. Con respecto al ámbito de la relación con los alumnos, la idea central es el respeto a los estudiantes, lo que implica no someterlos a condiciones que puedan representar un atentado contra su integridad personal y propiciar su desarrollo y autonomía. Por último, en el ámbito de la sociedad hay dos tipos de obligaciones: de ciudadanía y de la promoción de valores sociales.

Fisher (2003) afirma que uno de los propósitos de un código ético es contribuir a consolidar una profesión, y que la adopción de un conjunto de valores centrales, que reflejen consenso entre los académicos, puede fortalecer a los profesores universitarios como miembros de una comunidad que cuenta con propósitos comunes.

La aceptación de dichos valores puede ayudar a proteger la integridad de la profesión, al centrar su atención en sus responsabilidades hacia sí mismos y hacia otros. Un segundo propósito es su función socializadora, pues proporciona una guía para los miembros de

la academia, puede ayudar a resolver dilemas éticos, a evitar en cierta medida las conductas no éticas, y a ayudar a transmitir a los estudiantes y a los nuevos profesores las principales consideraciones de la ética profesional. Un tercer propósito es ganar confianza pública al demostrar que los profesores universitarios son miembros de una profesión con elevados estándares. El código puede servir como un contrato con la sociedad para actuar en el mejor interés del aprendizaje de los estudiantes y de la integridad institucional. También provee estándares para que el público pueda demandar los servicios que ofrecen los profesionales universitarios.

Considera que los profesores universitarios están confrontando, cada vez más, situaciones para las que los mecanismos tradicionales para identificar y resolver problemas éticos son insuficientes.

Las proposiciones de la escala y los resultados en relación con la deontología profesional

En las variables del bloque 2 que trata acerca de la *deontología profesional*, la media de docentes que está de acuerdo con las cuestiones planteadas asciende hasta 92.3 por ciento. No se encontraron diferencias significativas en la distribución en función del sexo ni del tipo de centro.

Hay algunos aspectos interesantes a tener en cuenta. Al compararlas de dos en dos, mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, encontramos diferencias significativas en la opinión de los docentes en las siguientes proposiciones: *conozco los derechos humanos, sobre todo lo referido a la educación; acepto el Estado de derecho; conozco los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa; y como docente de mi materia, módulo o ámbito, considero necesaria la enseñanza de los derechos humanos*. Los resultados muestran que 10.3 por ciento de los que aceptan el Estado de derecho no conoce los derechos humanos en temas de educación y 8.7 por ciento de los

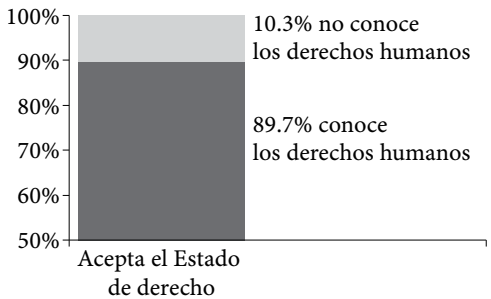
Tabla 7. Distribución de las variables del bloque 2: *deontología*

Variable	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Conozco los derechos humanos, sobre todo lo referido a la educación	0.042	0.066	0.891
Conozco los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa	0.018	0.079	0.903
Acepto el Estado de derecho	0.002	0.028	0.970
Como docente de mi materia, módulo o ámbito, considero necesaria la enseñanza de los derechos humanos	0.066	0.031	0.902
Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación	0.061	0.006	0.933
Es asunto mío la resolución de los conflictos de aula o de centro en conformidad con los principios democráticos	0.017	0.004	0.980

Fuente: elaboración propia.

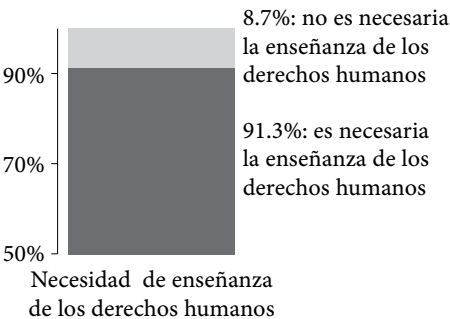
que dicen conocer los derechos y deberes de la comunidad educativa no considera necesaria la enseñanza de los derechos humanos (como docentes de su materia, módulo o ámbito).

Gráfica 3. Porcentaje de conocimiento de los derechos humanos y aceptación del Estado de derecho



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Porcentaje de enseñanza de los derechos humanos



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, hemos constatado la gran sensibilidad de los docentes ante la resolución de conflictos, ya que 98 por ciento considera que es asunto suyo la resolución de conflictos de aula o de centro (bloque 1).

La deontología profesional enfatiza el conocimiento de los derechos y obligaciones. La escala de actitudes priorizó sobre este tema el conocimiento de los derechos humanos y los principios democráticos, y en menor grado los derechos y deberes de los propios miembros de la comunidad educativa. Este último asunto obtuvo un elevado porcentaje, lo que puede ser de enorme importancia para la posibilidad de generar acuerdos entre los profesores de este nivel de enseñanza y su relación con otros grupos profesionales que entran en interacción con ellos.

Aportes teóricos y resultados del tercer bloque. Identidad profesional: aportes desde la teoría

Para Julia Evetts:

...la identidad profesional se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias

educativas compartidas y coincidentes, de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a asociaciones profesionales (locales, regionales, nacionales e internacionales) y sociedades en las que aquellos que ejercen una misma profesión, desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo (2003: 32).

La profesión y el trabajo son factores de identidad individual y social. Generalmente forman parte importante de la vida de las personas. Además de convertirse en el principal modo de mantenerse económicamente,

la profesión aporta prestigio social y realización personal. Realizar el mismo trabajo crea intereses intelectuales, sociales y económicos comunes. Esto se da también en el periodo de la formación profesional (Hortal, 2002).

Las proposiciones de la escala y los resultados en relación con la identidad profesional

Respecto al tercer bloque, sobre *identidad profesional*, el porcentaje medio de docentes que están de acuerdo con las cuestiones que se les plantean es de 94.1 por ciento.

Tabla 8. Distribución de las variables del bloque 3: *identidad profesional e identidad individual*

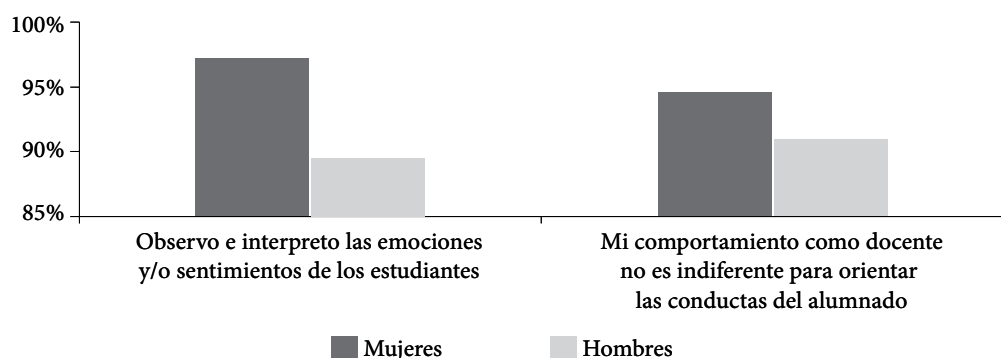
Variable	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Es un asunto mío el descubrimiento por los adolescentes y jóvenes de su identidad personal y de sus valores	0.034	0.034	0.931
Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes	0.013	0.048	0.939
Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente	0.007	0.045	0.948
Fomento la autoestima del alumnado	0.002	0.013	0.985
Veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente	0.024	0.026	0.950
Me gusta la profesión docente	0.011	0.007	0.981
Mis comportamientos como docente no son indiferentes para orientar las condiciones del alumnado	0.033	0.037	0.930
Es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo	0.059	0.076	0.865

Fuente: elaboración propia.

El ítem con mayor puntuación de este bloque es: *fomento la autoestima del alumnado*, seguido muy de cerca con el de *me gusta la profesión docente*. Este último resultado contradice cierta literatura pedagógica que se hace eco del malestar docente (Esteve, 1994); y también de la gran cantidad de bajas por depresión que se producen, sobre todo en la educación secundaria en España, así como el alto número de prejubilaciones; también hace eco con ciertos comentarios de algunos profesores que esgrimen falta de motivación a lo largo de su trayectoria profesional.

Para buscar explicar dicha contradicción retomamos a Christopher Day (2012), quien señala que a pesar de existir problemáticas tales como: un estancamiento en el desarrollo profesional de los profesores con mayor antigüedad laboral; las difíciles condiciones laborales en que pueden encontrarse; el reconocimiento de que no siempre es posible lograr la formación de todos sus estudiantes; e incluso problemas de salud y de orden depresivo, existe una tendencia de índole emocional en la que los profesores buscan reafirmarse en la profesión en términos de una fuerte identidad

Gráfica 5. Influencia del sexo de los encuestados en la distribución de las variables del bloque 3: *identidad profesional*



Fuente: elaboración propia.

profesional. En el caso de los profesores jóvenes que ingresaron a la carrera docente en condiciones desfavorables, puede surgir descontento, especialmente cuando hay limitaciones en el mercado de trabajo que los orillan a aceptar condiciones laborales inadecuadas o que están lejos de sus expectativas.

A estos dos ítems les siguen *veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente y considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente*. Es importante el reconocimiento de la profesión docente no sólo como un ejercicio de transmisión de conocimientos, sino como una tarea de formación personal. De esta manera, bajo la preocupación por educar, la escuela debe fomentar y favorecer la creación de una “cultura moral” cuyos requisitos esenciales y necesarios son, de acuerdo a Puig-Rovira *et al.* (2012): la importancia del ambiente, no sólo de las relaciones personales; la tarea colectiva —equipos de profesores— de acuerdo a un proyecto común; la necesidad de las prácticas de vida; la importancia del diseño intencional de los medios educativos, donde el docente se convierte en un verdadero arquitecto de tareas de aprendizaje; y la participación en las múltiples prácticas que propone el medio. El aprendizaje se convierte en la interacción con los iguales y con los maestros en una verdadera educación en valores.

Es en este tercer bloque donde observamos, nuevamente, ciertas diferencias en la distribución de algunas de las variables. Por un lado, las profesoras parecen ser más sensibles que los profesores a las emociones y/o sentimientos de los estudiantes, ya que tan solo 89.5 por ciento de los profesores reconocen ser así, frente a un 97.2 por ciento de las profesoras. Éstas también están más de acuerdo que sus compañeros masculinos en que sus comportamientos como docentes no son indiferentes para orientar las conductas del alumnado (94.6 frente a 90.9 por ciento).

Como podemos ver en los resultados, la identidad profesional de los profesores a los que se les aplicó la escala de actitudes es fuerte, lo mismo con respecto a la importancia que le dan a la promoción de la identidad de sus jóvenes alumnos.

Aportes teóricos y resultados del bloque 4. Competencias éticas: aportes desde la teoría

Para Escámez y Morales (2007: 2) “existen al menos tres concepciones aceptables de las competencias en la educación. La primera de ellas concibe las competencias como saber hacer, la segunda entiende las competencias como capacidad y la tercera relaciona las dos concepciones anteriores”.

Sintetizan seis características fundamentales: “1. Las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto, 2. Las competencias son aprendizajes de carácter complejo, 3. Las competencias se manifiestan en desempeños, 4. Las competencias son evaluables, 5. Las competencias apuntan a la transversalidad, 6. Las competencias requieren del aprendizaje durante toda la vida” (Escámez y Morales, 2007: 6).

Las proposiciones

y resultados sobre las competencias éticas

En el último bloque, que se centra en las competencias éticas, el porcentaje de profesores que está de acuerdo con las preguntas que se les plantean es el más alto de todos (97 por ciento). Además, en este bloque se encuentra la variable en la que hay mayor unanimidad, ya que 99.4 por ciento de los

docentes afirma respetar al alumno. Por ello resultan sorprendentes algunos de los resultados encontrados al comparar estas cuatro variables de 2 en 2 mediante el test de Wilcoxon. Este análisis muestra que más de 5 por ciento de los docentes que afirman respetar al alumno no consideran la dignidad personal como un valor incondicionado, ni que sea función suya promover en los estudiantes los valores de la ética civil. Tal vez exista una tendencia a contestar lo políticamente correcto, pues parece lógico pensar que ningún profesor pueda afirmar que no respeta al alumno, mientras que la opinión que pueda tener sobre, en este caso, la dignidad personal o el hecho de que promueva o no la ética entre sus alumnos, puede ser menos criticable y, por ello, pueden contestar con mayor sinceridad.

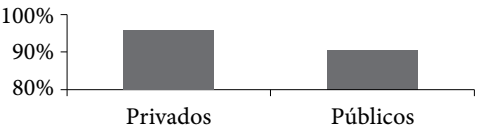
Tabla 9. Distribución de las variables del bloque 4: competencias éticas

Variable	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Me siento responsable del alumnado	0.009	0.022	0.969
Respeto al alumno	0.004	0.002	0.994
Considero la dignidad personal como un valor incondicionado	0.027	0.036	0.937
Es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil	0.015	0.043	0.942

Fuente: elaboración propia.

En este caso sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la distribución de una variable. El porcentaje de los profesores que consideran *que es su función promover en los estudiantes los valores de la ética civil* es superior entre aquellos que trabajan en centros privados (96 frente a 90.7 por ciento de profesores de centros públicos).

Gráfica 6. Influencia del tipo de centro en la distribución de la variable *es asunto mío promover los valores de la ética civil*



Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

La primera conclusión general de la investigación es la elevada auto-percepción que tiene el propio profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana en torno a su ética profesional, no observándose diferencias significativas en función del sexo, la edad, la experiencia profesional o el tipo de centro en el que desempeña su labor educativa.

Es cierto que en algunos ítems sí se observa una mayor sensibilidad por parte de las docentes en lo referente a los asuntos de ámbito social o que incumben al propio alumno, así como también una mayor percepción, por parte del profesorado de centros concertados,

en cuanto a su formación y preparación para afrontar y gestionar los conflictos escolares.

En líneas generales, los docentes investigados denotan una mayor preocupación por todo aquello que hace referencia a su relación con los alumnos, a su labor educativa en el aula y en el centro, dejando en un segundo plano su papel social, como modelo ético y cívico. Así, se puede notar que el ítem con los resultados más bajos hace referencia al compromiso de los docentes con el análisis crítico de lo que sucede en la sociedad, de manera que no constituyen motores para el cambio social de su alumnado y para la consolidación de una población crítica, comprometida y participativa. También llama la atención que las proposiciones que giran en torno a los derechos humanos se encuentran entre las menos valoradas —siempre dentro de los límites de una puntuación muy alta—, lo que da la sensación de que son aspectos y problemáticas muy alejadas de su realidad y de su quehacer profesional.

Hemos detectado algunas incongruencias entre algunas respuestas, ya que en algunos casos afloran las respuestas “políticamente correctas”, es decir, aquéllas que se esperan de un colectivo docente.

Por último, algunos de estos resultados nos plantean ciertos interrogantes para la reflexión

y algunas propuestas de líneas futuras de investigación: por un lado, los docentes de educación secundaria se perciben a sí mismos como muy preparados y comprometidos con todo lo referente a los asuntos éticos de su profesión, aunque en ítems puntuales se percibe la demanda de una mayor formación y preparación ético-pedagógica para hacer frente a su quehacer profesional. Es por ello que nuestra reflexión gira en torno a la poca presencia, en los planes de estudio de los títulos conducentes al ejercicio docente en secundaria, de asignaturas y bloques temáticos que hagan referencia a esta disciplina. Consideramos que es necesaria una formación explícita y sistemática en torno a los asuntos centrales de la ética profesional, tanto para los estudiantes como para los profesores.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, podría ser interesante contrastar los resultados obtenidos en este estudio con la opinión y percepción de los estudiantes acerca de las competencias profesionales de sus docentes. Con esa misma idea, también podría ser relevante entrar en el aula y observar y analizar directamente esas competencias profesionales, de manera que se logre una aproximación a la realidad más certera y poliédrica.

REFERENCIAS

- AJZEN, Icek y Martin Fishbein (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Nueva York, Englewood Cliffs Prentice Hall.
- ALTAREJOS, Francisco (2003), “El ethos docente: una propuesta deontológica”, en Francisco Altarejos, José Antonio Ibáñez-Martín, José Antonio Jordán y Gonzalo Jover (coords.), *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*, Barcelona, Ariel, pp. 87-118.
- BEAUCHAMP, Tom y James Childress (2001), *Principles of Biomedical Ethics*, Nueva York, Oxford University Press.
- DAY, Christopher (2012), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- ESCÁMEZ, Juan (1988), “El marco teórico de las actitudes I. El modelo de Fishbein y Ajzen”, en Juan Escámez y Pedro Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau Llibres, pp. 29-50.
- ESCÁMEZ, Juan (1991), “Actitudes en educación”, en Francisco Altarejos, Jean Bouché, Juan Escámez, Octavi Fullat, Paciano Feroso, Enrique Gervilla, Ramón Gil, José Antonio Ibáñez-Martín, Ricardo Marín y David Sacristán (coords.), *Filosofía de la educación hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, pp. 525-539.
- ESCÁMEZ, Juan, Rafaela García-López, Cruz Pérez y Antonio Llopis (2007), *El aprendizaje de actitudes y valores*, Barcelona, Octaedro/OEI.

- ESCÁMEZ, Juan y Sandra Morales (2007), "Competencias para la convivencia en una sociedad plural", *Revista Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 65, núm. 126, pp. 481-509.
- ESCUDERO, Juan (2011), "Dilemas éticos de la profesión docente", *CEE. Participación Educativa*, núm. 16, pp. 93-102.
- ESTEVE, Jose Manuel (1994), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- EVETTS, Julia (2003), "Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería", en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Leonard Svensson (coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia, Diego Marín Librero Editor, pp. 141-154.
- FISHER, Celia (2003), "Developing a Code of Ethics for Academics. Commentary on Ethics for All: Differences across scientific society codes", *A Special Issue of Science and Engineering Ethics. The Role of Scientific Societies in Promoting Research Integrity*, vol. 9, núm. 2, pp. 171-179.
- HORTAL, Augusto (2000), "Docencia", en Adela Cortina y Jesús Conill (coords.), *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Navarra, Verbo Divino, pp. 57-78.
- HORTAL, Augusto (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- IBÁÑEZ-Martín, José Antonio (2010), "¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa", lección inaugural del curso académico 2010-2011 en la Universidad Complutense de Madrid-Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Madrid.
- IBÁÑEZ-Martín, José Antonio (2013), "Ética docente en el siglo XXI: nuevos desafíos", *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 43, pp. 17-31.
- IMBERNÓN, Francisco (2011), "Ètica i valors en la formació docent", en *Inno[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, vol. 2, pp. 8-14, en: <http://www.raco.cat/index.php/InnoIB/article/view/267135> (consulta: 10 de agosto de 2015).
- JOVER, Gonzalo (1991), "Ámbitos de la deontología profesional docente", *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, vol. III, pp. 75-92.
- MARCHESI, Álvaro (2008), *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza.
- MARCHESI, Álvaro e Isabel Monguilot (2001), *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*, Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- McLAREN, Susan y Audrey Leathard (2007), "Conclusion", en Audrey Leathard y Susan McLaren (coords.), *Ethics. Contemporary challenges in health and social care*, Bristol, MPG Books Ltd., Bodmin, pp. 283-300.
- NAVAL, Concepción (2013), "Prestigio, autoridad y profesionalización", en Víctor Pérez-Díaz (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 125-128.
- NOVOA, Antonio (1987), *Le temps des professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, París, OECD Publications.
- OCDE (2009), *Talis. Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*, Madrid, Instituto de Evaluación, en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf> (consulta: 7 de enero de 2014).
- OSGOOD, Charles, George Sud y Percy Tannenbaum (1976), "El diferencial semántico como instrumento de medida", en Catalina H. Wainerman (coord.), *Escala de medición en ciencias sociales*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, pp. 331-369.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor (2013), *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación.
- PUIG-Rovira, Josep, Inés Doménech, Mónica Gijón, Xus Martín, Laura Rubio y Jaume Trilla (2012), *Cultura moral y educación*, Barcelona, Graó.
- TERRY, Louise (2007), "Ethics and Contemporary Challenges in Health and Social Care", en Audrey Leathard y Susan McLaren (coords.), *Ethics. Contemporary challenges in health and social care*, Bristol, MPG Books Ltd., Bodmin, pp. 19-33.
- UNESCO (2013), "Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender. Resumen ejecutivo", Informe núm. 1, UNESCO-UIS.
- WHITTINGTON, Colin y Margaret Whittington (2007), "Ethics and Social Care: Political, organisational and interagency dimensions", en Audrey Leathard y Susan McLaren (eds.), *Ethics. Contemporary challenges in health and social care*, Bristol, MPG Books Ltd., Bodmin, pp. 83-96.