



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## El crecimiento moral docente: la relación con actitudes vinculadas a valores. Percepción de normalistas de michoacán (México)

\*<sup>a</sup>Marcela Hernández González, <sup>b</sup>Miguel Pérez Ferra y <sup>a</sup>Virginia González Ornelas<sup>1</sup>

<sup>a</sup>Escuela Normal Superior de Michoacán. Morelia, México; <sup>b</sup> Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén.

<sup>1</sup>Los autores son miembros de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad profesional Docente "RED RIDIPD"

### PALABRAS CLAVE

Actitudes, Valores, Enseñanza,  
Ética

### KEYWORDS

Attitudes, Values, Teaching,  
Ethics

### RESUMEN

El artículo se enfoca en estudiar la orientación de la actuación moral de los normalistas en México. Se analiza la percepción sobre la incidencia de actitudes ligadas al desarrollo de valores en estudiantes de título de grado de maestros de la Escuela Normal Superior de Michoacán (México). Con una muestra de 287 normalistas se realizó un estudio descriptivo-inferencial, de carácter transversal, con validez y fiabilidad que aportó garantía de confiabilidad al instrumento. La indagación reveló la estrecha vinculación entre la acción, las actitudes y los valores. También mostró el sentido de compromiso ético y necesidad de acoger a los menores, pero no determinado por un sentido ético definido por la realidad ontológica, sino por la realidad "ética" determinada por vanguardias sociales del momento. Se observaron diferencias significativas atendiendo a la edad, respecto a la importancia de la creatividad, acompañamiento de los alumnos o los compromisos que define el sentido ético. Se concluye en el papel relevante de la actitud como refuerzo del ejercicio del juicio moral docente, así como la necesidad de fortalecer el reconocimiento del rol social y ético de los educadores en la sociedad en la que se desenvuelven.

### Teacher moral growth: the relationship with values- related attitudes. Perception of student teachers from michoacan (Mexico)

### ABSTRACT

This paper studies the orientation of the moral activity of normalists in Mexico. The objective is to analyze the perception of the incidence of attitudes linked to the development of values in future teachers in Michoacan (Mexico). A descriptive-inferential study was conducted cross-sectionally with a sample of 287 student teachers, providing an assurance of validity and reliability to the instrument. The research showed the close link between action, attitudes and values. The results reveal the sense of commitment and need to welcome children defined by the ethical reality determined by the present social vanguard. There are significant differences based on age about the importance of creativity, accompaniment to students or commitments that define the ethical sense. It concludes on the relevant role of the attitude as a reinforcement of the use of the teaching moral judgment as well as the need to strengthen the recognition of the social and ethical role of educators.

Marcela Hernández González.

Email: marce.herg21@gmail.com.

Departamento de Investigación Educativa en la Escuela Normal Superior de Michoacán. México.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo

Enero - Junio 2020 (1)

ISSN: 2340 - 4728

## Introducción

En una obra relativamente reciente, concretamente “Horizontes para los educadores...”, Ibáñez-Martín (2017), se alude a que los docentes han dejado: “(...) a un lado su dimensión de maestros de humanidad” (p. 162), tal vez porque se está desvaneciendo el aspecto vocacional del docente, que queda integrado por su sentido moral, clave en el proceso de acogida del estudiante; por sus creencias pedagógicas, que se basan en la centralidad de qué es ser persona desde el Humanismo cívico y predisposición a ejercitar competencias para iniciar ese proceso.

Esa predisposición, para quienes asumen la autoría de este trabajo, queda recogida en la percepción sobre actitud de Allport (1935), entendida como: “estado mental y neural de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona” (p. 803).

Azjen (2005) define la actitud como: “construcciones latentes e hipotéticas que se manifiestan a sí mismas en una amplia variedad de respuestas observables. Estas respuestas son de naturaleza evaluativa y se dirigen a un objeto u objetivo determinado, una persona, institución, política o evento” (Ajzen, 2005, p. 6).

El autor alude a un modelo jerárquico que incluye la cognición, afecto y conducta como factores de primer orden, y la actitud como factor de segundo orden. Así, los tres componentes se definen de forma independiente, pero integran el constructo “actitud”, consistente en atribuir una cualidad moral objetiva a una realidad de referencia, que comporta el ejercicio previo del juicio moral, que mueve la voluntad hacia la acción, de modo que las actitudes son disposiciones hacia objetos, conductas o personas determinados (Thornberg, Wänström, Pozzoli y Gini, 2018).

Las afirmaciones previas evidencian que las actitudes pueden adquirir orientación moral cuando se asocian a valores, ya que aportan centralidad a la disposición de quien ha de ejercitar el juicio moral. Así, las actitudes asociadas a valores ejercen en el docente una disposición favorable a definir en la práctica un discurso antropológico con sentido ético, que impregna el desarrollo de la identidad profesional docente.

El ejercicio del juicio moral del docente es una asignación que viene del “otro”, que le habilita como sujeto moral; por consiguiente, la centralidad de la acción educativa no está en la relación profesor-metodología, sino en el vínculo ético que define dicha relación como educativa; no es una relación determinada por la mera deontología profesional, sino por un movimiento de acogida, de escucha y de aceptación del “otro” en su singularidad. Estudios como los de Hana, Yinb y Wangc (2016) y Nzahabwanayo (2017) evidencian la necesidad de desarrollar actitudes favorables al ejercicio de valores en los futuros docentes, como disposición positiva hacia el compromiso moral en su futura acción educativa.

Desde la perspectiva en la que se realiza la aproximación al concepto de actitud, la ética profesional docente se define como referente de identidad profesional de los futuros profesores; les facilita el conocimiento de la realidad cultural en la que han de contextualizar su futura actividad profesional y permite aportar nuevas dinámicas a la realidad ética de su entorno laboral mediante el ejercicio del juicio moral (Sanz-Ponce y Hirsch, 2016).

Investigaciones recientes evidencian que los estudiantes normalistas -(en el contexto mexicano los “normalistas” son equivalente a los estudiantes de los títulos de grado de maestro en España)- identifican la profesionalización docente con:

(...) una optimización de la formación docente en el plano metodológico, (que) afecta a la consideración del sentido ético, entendido más como mero compromiso social (que) se orientan (más) a la descripción de una práctica social específica (...) que a una exigencia ética (Ibáñez-Martín, 2017, p. 163).

Esta constatación es de efectos perversos para el desarrollo integral del discente, consecuencia de la interpretación que hace la Filosofía del principio de “actividad”, legado por la Modernidad (Pérez-Ferra y Quijano, 2018), reduciendo la formación al conocimiento que proporciona lo mensurable.

Evidenciadas las razones por la que se debe percibir la docencia como ejercicio ético, cuya finalidad es el desarrollo de la “integridad” e “integralidad” del estudiante, la acción docente se concreta en el desarrollo de la singularidad del estudiante (Bezzina, 2012) en diversos ámbitos de su desarrollo personal (Jordán y Codana, 2019) o en la idea de la búsqueda de la plenitud humana como horizonte de la educación (Fuentes, 2018). Para ello son centrales la responsabilidad y el compromiso de los futuros profesores (Juanas-Oliva, Martín del Pozo y Pesquero-Franco, 2016)

En el contexto estudiado, la literatura revisada percibe los centros como realidad conflictiva en la que las competencias afectivas de los maestros pueden mitigar el clima de violencia con la que conviven frecuentemente los escolares (Moreno-Madruga, Díez-Mújica, Cuevas-Tamarín, Nova-Olave y Bravo-Carrasco, 2011). Otros estudios evidencian escasa o nula colaboración de las familias con las escuelas en la formación de sus hijos (Wagner, Tornaría-González, Saraiva-Junges y Hernández, 2019), aunque investigaciones recientes alertan sobre el hecho de que: “cualquier estrategia que no llame a la participación de los padres y madres de familia (...) no puede tener éxito en el contexto mexicano (Rocha, 2019, p. 20).

Sin embargo, al contrario, en el ámbito internacional se aborda la percepción positiva que tienen los maestros sobre la colaboración con las familias y entre el profesorado (Javanovic, Simic y Rajovica, 2014), estudios que ponen énfasis en la responsabilidad individual de estudiantes y padres en el desarrollo de aquellos.

Investigaciones recientes abordan la incidencia de la ética en el ejercicio de la capacidad innovadora del docente, determinada por el sentido de responsabilidad, compromiso y, consiguientemente, formación docente (Ramírez-Tarazona (2017). Aspectos vitales para cambiar la percepción de los padres sobre la importancia de su participación en los centros educativos.

Los estudios referenciados evidencian percepciones similares en hombres y mujeres, refrendado por el hecho de que el sexo biológico no define la identidad y modo de ver las cosas, sino más bien la realidad cultural en la que se inscribe la persona (Ocaña, 2008).

Pero siendo la competencia ética necesaria para la función docente, no es suficiente, ya que comporta un compromiso del docente respecto a su formación didáctico-curricular, que hay que actualizar. Estudios en el ámbito mexicano, que contrastan esta carencia, en el sentido de que normalistas y maestros en ejercicio reducen la labor formativa a mera instrucción (Hernández-González, González-Ornelas y Pérez-Ferra, 2015)

Por otra parte, conviene recuperar el papel que puede tener la edad del normalista respecto a su práctica educativa. Investigaciones previas señalan diferencias percibidas respecto a la metodología de enseñanza que emplean los profesores jóvenes y los mayores. Son diferencias presentes en aspectos como el uso de métodos nuevos, actividades lúdicas, experimentación, disciplina y autoridad (Madrid, 2005).

Estas transformaciones respecto a la edad son congruentes con ideas que señalan la existencia de cambios diferenciales al aumentar los años, coincidente con la teoría de la selectividad donde las prioridades se van desplazando a lo largo de la vida (Izquierdo, 2005) cuando el sujeto reconoce que cada conjunto de años implica la realización de distintas tareas.

La revisión efectuada sobre la literatura permite plantear el siguiente problema de investigación: “¿Qué percepción tienen los normalistas de la “Escuela Normal Superior de Michoacán” sobre la incidencia de las actitudes ligadas a valores morales en el desarrollo y consolidación del juicio moral y en el ejercicio de comportamientos ético?”.

## Objetivos

El estudio se ha orientado a la determinación de los siguientes objetivos:

1. Conocer el comportamiento de la opinión de los normalistas, respecto a las dimensiones: “Identidad ética y desarrollo de la capacidad innovadora”, en adelante “IEDCI”, “Modo de ejercer la competencia profesional docente en el aula”, “MCPDA” y Percepción de los normalistas sobre los actores implicados en el proceso educativo”, “PAIPE”.

2. Determinar la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (género y edad), en relación a cada una de las dimensiones de la escala: “IEDCI”, “MCPDA” y “PAIPE”, aspectos contrastados en investigaciones llevadas a cabo por Hernández-González (2014) y Navia y Hirsch (2015).

## Método

### Población y muestra

La población es de 863 normalistas, realizando un muestreo aleatorio-probabilístico (Castañeda, 2002), que ha aportado una muestra mínima de 267 estudiantes, “Sample Size Calculator for a proportion (absolute margin)” (<http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm>), aunque la muestra suministradora de datos ha sido de 287 normalistas, de los cuales 171 han sido mujeres y 116 hombres, cuya media de edad era de 23 años y predominando el cursar el tercer grado de la Licenciatura en Educación Secundaria de la modalidad escolarizada.

### Instrumento de recogida de información

Se ha aplicado una escala tipo *Likert* con cuatro opciones de respuesta, para evitar el efecto de centralidad (Terroni, 2003) con las siguientes opciones de respuesta: “totalmente en desacuerdo” (TD=1), “en desacuerdo” (D=2), “de acuerdo” (DA=3), “totalmente de acuerdo” (TA=4). Se partió de 40 ítems iniciales quedando la versión final formada por 3 dimensiones, con 16 ítems en la primera, 10 en la segunda y 7 en la tercera.

### Validez de contenido

Permitió conocer si los ítems que integran la escala tienen relación con lo que se quiere medir. Se llevó a cabo un juicio de diez expertos, profesores de escuelas normales, para “mejorar la redacción o el contenido de los ítems que conforman el instru-

mento, la cual debe ser considerada para lograr una mejor definición del aspecto a medir” (Galicia, Balderrama y Navarro, 2017, p. 44), reduciendo inicialmente los ítems de la escala de cuarenta y cinco a treinta y seis.

### Validez de constructo

Se realizó para conocer el grado de exactitud con el que la escala mide el rasgo que se pretende valorar (Domínguez y Sanabria, 2019), y para averiguar si “(...) las relaciones entre las variables definen una estructura dimensional en el cuestionario, que se mantenga invariante y pueda servir de base para la interpretación de los resultados en distintas poblaciones” (Lacave, Molina-Díaz, Fernández-Guerrero, Redondo-Duque, 2015).

Se llevó a cabo el análisis factorial mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines exploratorios. La determinación del número de factores se definió por el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,806), índice considerado como muy aceptable. La prueba de esfericidad de Bartlett = 0,000) confirmó la existencia de factores subyacentes en la matriz de datos, por su alto nivel de significación obtenido.

La solución definitiva del análisis factorial quedó integrada por tres factores, coincidente con los propuestos inicialmente en la escala Likert, ver tabla 1, definida por veinte de los cuarenta y cinco ítems definidos inicialmente, con una varianza total explicada del 43,299 % y un peso de 0,6.

En cuanto a la fiabilidad, la estabilidad de la escala aportó un Alpha de Cronbach respecto a la totalidad, alto ( $\alpha = 0,891$ ). El Alpha, si se elimina cada ítem, osciló entre (ítem 5 / 0,890 > 0,887 / ítem 21), al no ser superior al de la totalidad no se suprimió ningún ítem. El Alpha respecto a las dos mitades, ítems impares ( $\alpha = 0,079$ ), ítems pares ( $\alpha = 0,768$ ) ha aportado consistencia y equilibrio entre ítems pares e impares.

La solución definitiva del análisis factorial quedó integrada por tres factores, concordando con lo esperado, determinada por veinte de los ítems iniciales, explicativos del 43,299 % de la varianza. (con un peso mínimo de 8,5).

### Análisis de datos

Se realizó un estudio descriptivo-inferencial, de carácter transversal. En el estudio descriptivo se utilizaron porcentajes, medidas de tendencia central (media y mediana), para determinar la percepción de los encuestados y niveles de asimetría en las opiniones de los informantes respecto a la normalidad de la curva (Pérez-Juste, 1998). El nivel de dispersión de las opiniones se determinó mediante la desviación típica.

La estadística inferencial se realizó mediante un contraste de hipótesis para pruebas paramétricas, ya que se cumplen los criterios de normalidad (Kolmogorov-Smirnov ( $p = 0,200 > 0,05$ ) y homocedasticidad de la curva (Levene ( $p = 0,605 > 0,05$ )) y, por tanto ( $H_0 \rightarrow \mu_1 = \mu_2$ ). Para conocer la posible existencia de diferencias significativas en función del género, variable dicotómica, se utilizó la prueba *t* de Student de diferencia de medias para muestras independientes; para la segunda variable sociodemográfica, edad de los estudiantes, expresada en 4 categorías (“18 a 25 años”, “26 a 33”, “34 a 41” y “42 a 49”), se empleó el análisis de varianza (ANOVA de una vía). La prueba de Bonferroni determinó el umbral por encima del cual hay diferencias significativas entre dos o más categorías de la variable independiente. Se determinó el tamaño del efecto (*d*), para conocer si la inferencia de las variable descriptiva sobre la dependiente es relevante en el

campo de aplicación de la investigación (Cárdenas y Arancibia, 2014; Morales-Vallejo, 2012).

Los casos perdidos fueron imputados mediante regresión lineal, pues el porcentaje no superó en ningún caso el 10 %. Se empleó un nivel de confianza del 95 %, utilizando el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 23 de IBM.

## Resultados

Dentro del análisis del primer objetivo, el comportamiento de las opiniones de los normalistas suele ser bastante homogéneo sobre la "IEDCI". El hecho de que la media y la mediana sean muy similares, indica que hay una aproximación a la normalidad de la curva ( $M = 3,08 < Md = 3,14$ ), aunque con un sesgo hacia la izquierda, con más normalistas que opinan por encima de la media. La desviación típica corrobora la homogeneidad a la que se ha aludido, pues de una desviación máxima posible de  $\alpha=1,5$ .

Es un tema a considerar que "la comunicación con la familia mejora la educación", que concita una muy considerable homogeneidad en las opiniones en torno a "muy en desacuerdo" y una desviación baja ( $\alpha = 0,617$ ). Ver tabla 1.

El análisis sobre el (MCPDA) también evidencia aproximación a la simetría de la distribución, aunque en este caso la asimetría es hacia la derecha de la distribución ( $M = 3,12 > 3,00$ ), así como cierta homogeneidad en la distribución ( $\alpha = 0,575$ ). Se constatan, de modo homogéneo en las respuestas, opiniones que asocian el modo de ejercer la competencia profesional docente con criterios ya obsoletos científicamente.

Tabla 1. Porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión

ÍTEMS	Porcentajes						
	MD	D	A	TA	Md.	DT.	
Factor - 1 "Identidad ética y desarrollo de la capacidad innovadora" (IEDCI)							
10. La colaboración entre profesores facilita la resolución de problemas. (CPRP).	2,7	6,7	52,0	38,7	3,27	3,00	0,70
11. El compromiso ético evidencia la disposición del docente en el aula (CEFD)	0,0	8,0	54,7	37,3	3,29	3,00	0,61
12. La valoración de sus acciones facilita a los alumnos actuar correctamente (VAAC).	18,7	26,7	44,0	10,6	2,47	3,00	0,92
23. La congruencia entre el decir y hacer gana el respecto de los alumnos hacia el profesor (CDAA).	4,0	20,0	50,7	25,3	2,97	3,00	0,79
24. El maestro debe conocer las competencias a adquirir y las estrategias a alcanzar por los alumnos (MCEA)	0,0	4,0	42,7	53,3	3,49	4,00	0,58
25. La equidad del profesor se manifiesta en la evaluación del alumno (EPEA).	0,0	0,0	22,7	77,3	3,77	4,00	0,42

ÍTEMS	Porcentajes						
	MD	D	A	TA	Md.	DT.	
7. Educar la conciencia de los alumnos mejora el ejercicio de su libertad (ECAL).	0,0	0,0	34,7	65,3	3,65	4,00	0,48
28. La creatividad docente favorece nuevos modos de aprender (CDMA).	5,3	32,0	40,0	22,7	2,79	3,00	0,89
30. Ponerse en lugar del alumno, facilita ayudarle (PLAFA).	0,0	4,0	36,0	60,0	3,56	4,00	0,58
31. La reflexión sobre lo conocido favorece su utilización en la vida (RCFU).	1,3	16,0	52,0	30,7	3,11	3,00	0,76
39. El compromiso ético del maestro se refleja en el acompañamiento al alumno (CEMRA).	0,0	2,7	33,3	64,0	3,61	4,00	0,54
2. La ética está determinada por las vanguardias ideológicas del momento (EDVI).	7,5	27,1	47,5	17,9	3,05	3,00	0,81
4. Conocer el contexto del alumnado es fundamental para el maestro/a (CAFM).	1,3	5,3	53,3	40,0	3,32	3,00	0,64
5. La comunicación con la familia mejora la educación (CFME).	48,0	45,3	6,7	0,0	1,59	2,00	0,62
TOTALIDAD F-1 (IEDCI)	0,0	9,3	88,1	2,6	3,08	3,14	0,29
Factor-2: "Modo de ejercer la competencia profesional docente en el aula" (MCPDA)							
1. Memorizar contenidos es una opción para trabajar con los alumnos (MCTA).	1,3	0,0	33,3	65,3	3,63	4,00	0,56
3. Las circunstancias personales eximen del cumplimiento del deber (CPED).	8,8	28,0	49,4	14,7	2,71	3,00	0,82
32. El buen docente termina el programa y revisa los contenidos (BDPC).	2,7	13,3	60,0	24,0	3,05	3,00	0,70
TOTALIDAD F.2 (MCPDA)	3,6	12,7	66,4	17,3	3,12	3,00	0,57
Factor-3: Percepción de los normalistas sobre los actores implicados en el proceso educativo" (PAIPE)							
15. Los agentes educativos necesitan sentido ético de la vida para transmitir valores (AESEV).	2,7	14,7	57,3	25,3	3,05	3,00	0,72
17. Los padres consideran que la escuela es donde cuidan a sus hijos (PCECH).	0,0	1,3	33,3	65,3	3,64	4,00	0,51
35. Comprender a los alumnos facilita ayudarles en su desarrollo personal (CAFADP).	0,0	1,3	30,7	68,0	3,67	4,00	0,50
TOTALIDAD F-3 (PAIPE)	1,2	1,4	34,9	63,5	3,6	4,00	0,49
TOTALIDAD	0,0	2,6	96,1	1,3	3,15	3,20	0,26

Otro tanto sucede con la dimensión (PAIPE), donde los normalistas manifiestan la importancia del conocimiento de los niños, el sentido ético para ejercer la profesión y una extrema preocupación por la consideración que tienen los padres sobre lo que es una escuela, corroborando la falta de diálogo entre padres y profesores, manifestándose posicionamientos acentuados hacia "totalmente de acuerdo", opiniones muy compartidas, aunque con mayor dispersión respecto a la necesidad de sentido ético en la profesión docente.

En el segundo objetivo, los resultados de la *t* de Student para la dimensión "IEDCI" indican que no existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a ninguna de las variables que integran las 3 dimensiones resultantes del estudio; consiguientemente existe una inferencia baja de la variable descriptiva "sexo" respecto a la variable dependiente, "Incidencia de las actitudes ligadas al desarrollo de valores educativos en el crecimiento moral docente". En la dimensión "IEDCI" el valor *p* osciló entre "CEFD" ( $t_{(73)}=1.218, p=.227 > .05, (d)=.020$ ) y "RC-FU" ( $t_{(73)}=.038, p=.970 > .05, (d)=.000$ ). En la dimensión "MCPDA" el valor de *p* fluctuó entre "CEFD" ( $t_{(73)}=1.594, p=.115 > .05, (d)=.034$ ) y "MCTA" ( $t_{(73)}=.769, p=.444, (d)=.000$ ), mientras que en la dimensión "PAIPE" *p* fluctuó entre "CFDP" ( $t_{(44,983)}=.900, p=.373, (d)=.012$ ) y "CFDP" ( $t_{(73)}=.131, p=.603, (d)=.005$ ).

Los resultados en función de la edad evidencian que existen diferencias estadísticamente significativas en la prueba ANOVA de una vía, en la dimensión "IEDCI", en relación a 2 variables "CDMA" ( $F_{(3,71)}=5.515, p=.002, p < .05$ ) y "CEMRA" ( $F_{(3,71)}=4.951, p=.004, p < .05$ ). El tamaño del efecto es medio, aproximándose en la variable "CEMRA" ( $d$ )=.478 a medio y en las variables "MCTA" ( $d$ )=.689, aproximó a un tamaño del efecto elevado.

La prueba *post hoc* de Boferroni planteó diferencias significativas en la variable CDMA, entre el intervalo de edad de 18 a 25 años ( $3.76 \pm 0.624$ ) vs. intervalos de edad 26 a 33 ( $2.76 \pm 0.567$ ), intervalo de edad 34 a 41 ( $2.64 \pm 0.784$ ). Del mismo modo se aprecian diferencias en la variable CEMRA, entre el intervalo de edad de 18 a 25 ( $3.87 \pm 0.634$ ), en relación a los intervalos comprendidos entre 26 a 33 ( $2.87 \pm 0.576$ ) y 34 a 41 ( $3.01 \pm 0.726$ ).

En la dimensión "MCPDA" hay diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable "MCA" ( $F_{(3,71)}=3.442, p=.021, p < .05$ ), aproximándose el tamaño del efecto a medio ( $d$ )=.435. Sin embargo, en la dimensión "PAIPE", no hay ninguna variable en la que se generen diferencias estadísticamente significativas, respecto a la variable sociodemográfica "edad".

Se ha comprobado entre qué intervalos de edad se encuentran las diferencias estadísticamente significativas, realizando la prueba *post hoc* de Bonferroni. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre el intervalo de edad 18 a 25 años ( $3.13 \pm .757$ ) vs. el intervalo de edad 26 a 33 ( $2.52 \pm .730$ ); entre el intervalo de edad 18 a 25 ( $3.13 \pm .757$ ) vs. intervalo de edad 34 a 41 ( $2.10 \pm 1.19$ ), respecto a la variable "CDMA", siendo esta diferencia siempre significativa ( $p < .05$ ) y favorable al grupo de edad de 18 a 25 años.

En relación a la variable "CEMRA", se observan diferencias significativas entre el intervalo de edad 18 a 25 ( $3.80 \pm .405$ ) vs. intervalo de edad 26 a 33 ( $3.35 \pm .573$ ), siendo esta diferencia siempre significativa ( $p < .05$ ) y favorable al grupo de edad de 18 a 25 años.

Respecto a la variable "CPRP", se evidencian diferencias significativas entre el intervalo de edad de 18 a 25 años ( $3.75 \pm .439$ ) vs. intervalo de edad 34 a 41 ( $3.20 \pm .789$ ), diferencia considerada a ( $p < .05$ ), favorable al intervalo de edad 18 a 25.

## Discusión

En la opinión de los normalistas sobre la identidad ética y la capacidad innovadora; el modo de ejercer la competencia profesional docente y la percepción sobre los actores implicados en el proceso educativo, se observa que los normalistas asumen de modo muy definido el hecho de que el docente debe conocer tanto las estrategias a aplicar, como las competencias a alcanzar por sus alumnos (García-Seijo, 2019). Vinculado a otros aspectos asertivos de la función docente, también valoran positivamente ponerse, por ejemplo, en el lugar del "otro"; ya que "(...) educar nace de una demanda que proviene del otro, del educando, quien con su presencia interpela al educador al hacerse cargo de él" (Mínguez-Vallejos, 2009, p. 1).

Lo descrito supone, desde un fundamento de la educación, un compromiso radical del docente con el alumno, circunstancia que avala el hecho de que los informantes concedan gran importancia a la empatía, lo que demanda una comprensión de las circunstancias personales del estudiante, necesarias para ayudarle en su desarrollo personal y su historia de vida. Responsabilidad y compromiso de los futuros profesores, que son centrales para el desarrollo de la acción en el aula (Juanas-Oliva, Martín del Pozo y Pesquero-Franco, 2016).

Contrasta con estas opiniones, que los normalistas no valoren de modo tan determinante el conocimiento del contexto escolar, cuando consideran que comprender a los alumnos es fundamental para ayudarles. Es cierto que predomina el acuerdo, pero no en modo tal definido como hubiese sido "totalmente de acuerdo".

Manifiestan que el compromiso ético del maestro se evidencia en el acompañamiento al alumno, proceso que implica "hacerse cargo del 'otro'" (Mínguez-Vallejos y Hernández-Prados, 2013, p. 199), acompañamiento que refleja en la práctica algunas carencias; en primer lugar, queda reducido a aquello que está en consonancia con las vanguardias del momento, cuyo referente filosófico es la Escuela de Frankfurt. Se alude a un compromiso social, que disocia a aquella de lo verdaderamente ético (Pérez-Ferra y Quijano, 2017).

Esta realidad, que sitúa al normalista como actor y elude su condición de autor, puede convertirlo en mero hacedor, y de esta forma difícilmente se puede asumir un compromiso, tal y como se refleja en sus opiniones en temas morales, cuando aluden a que el cumplimiento del deber está matizado por circunstancias personales o el hecho de que no se considere a la familia como ámbito educativo de primera magnitud.

Ciertamente, la colaboración de las familias con la escuela es muy escasa o nula (Wagner, Tornaría-González, Saraiva-Jungues y Hernández, 2019), situación que contrasta con las referencias de la literatura en el ámbito internacional (Ule, Živoder y Bois-Reymond, 2015). Sin embargo, valoran positivamente el acompañamiento al alumno como una realidad con sentido ético, así como la congruencia entre lo que se dice y se hace o el hecho de reflexionar sobre lo que se ve o se dice para mejorar el juicio crítico.

Las razones de percibir el sentido parcial del compromiso están determinadas por una percepción del "compromiso ético" reducida al deseo de desarrollar solo procesos dinámicos, activos y participativos en la formación que, siendo necesarios, no son suficientes para formar a la persona en su "integridad" e "integralidad". También por reducir la esencia del proceso educativo al desarrollo de esquemas lógicos, que conciernen a lo meramente cognitivo, pero no consideran lo afectivo-emocional, quedando limitada la formación a la capacitación para procesar información; es decir, transformar datos o símbolos en resulta-

dos prácticos. “Cuando esto no sucede así, nos encontramos ante la parcialidad o el desarrollo unilateral (...)” (Álvarez-Rodríguez, 2003, p. 167).

Referente al segundo objetivo, se percibe que las opiniones en los normalistas no quedan diferenciadas por el hecho de ser hombre o mujer, sino lo están por el intervalo de edad en el que están situados, evidenciándose que son los estudiantes de dieciocho a veinticinco años los que apuestan por la creatividad como favorecedora del aprendizaje. Del mismo modo, y aunque en todos los estadios de edad se considera que el compromiso ético del maestro se manifiesta en el acompañamiento del alumno, los estudiantes comprendidos entre 18 y 25 años lo evidencian de modo más acentuado. Del mismo modo, hay diferencias acentuadas entre el grupo de edad comprendido entre 18 a 25, respecto al comprendido entre 34 y 41, en relación a memorizar contenidos como opción para trabajar con los alumnos, más acentuado en los estudiantes del intervalo de menor edad.

### Conclusiones

El presente estudio se centró en el logro de dos objetivos: el primero relacionado con el reconocimiento de las actitudes de los normalistas en tres dimensiones: 1) La identidad ética y el desarrollo de la capacidad moral (IEDCI). Destaca la presencia de actitudes tendientes a favorecer el acompañamiento y el ponerse en el lugar del otro. 2) la capacidad docente en el aula (MCPDA) demostró que se priorizan mecanismos de procesamiento de la información, donde se corroboró que normalistas reducen la labor docente a aspectos meramente instruccionales y, en estos momentos, no vigentes en la ciencia didáctica (Hernández-González, González-Ornelas y Pérez-Ferra, 2015). 3) La última dimensión involucró la percepción de los actores implicados (PAIPE) denotando el reconocimiento de los niños, pero una pobre comunicación con los padres de familia. En este aspecto se plantea la necesidad de que un maestro o maestra vertebré su identidad profesional docente, a fin de mitigar el clima de violencia frecuentemente presente en las aulas, formar a las familias para que crean en la colaboración escuela-familia y convertir la escuela en un ámbito de mayor presencialidad en la sociedad (Barcena-Orbe, 2018).

En el segundo objetivo relacionado con la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (sexo y edad), en relación a cada una de las dimensiones de la escala, no se encontraron diferencias significativas respecto a la primera, lo que coincide con el planteamiento de que el sexo biológico no define la identidad y modo de ver las cosas, sino más bien la realidad cultural en la que se inscribe la persona (Ocaña, 2008). En cuanto a la edad se encontraron diferencias que favorecían a los normalistas más jóvenes (en un rango de 18 a 25 años) donde sus actitudes apostaban mayormente a la creatividad y al compromiso ético. Esto coincide con planteamientos de Madrid (2005) relacionados con las diferencias en la metodología de enseñanza-aprendizaje empleados por los docentes de distintas edades. También coincide con Izquierdo (2005) cuando se argumenta que se van desplazando las prioridades a lo largo del ciclo vital.

El estudio llevado a cabo plantea que el docente debe estar comprometido con el desarrollo de su identidad profesional docente, lo que requiere actitudes, que engloban predisposición a la acción y, por tanto, al ejercicio del juicio moral, creencias morales y pedagógicas y centralidad ética (Castaño-Gaviria, 2013). Siendo la actitud una disposición y no una conducta, al vincularse con valores refuerza el ejercicio del juicio moral del docen-

te, aportando centralidad axiológica, basada en el compromiso ético que supone la acogida al “otro”. Esta es la razón por la que cualquier discurso pedagógico responde a una ética y antropología, situadas en el contexto de una tradición axiológica, que no pueden sustentarse en las llamadas “vanguardias” de origen arbitrario y nada consistente (Cantú-Martínez, 2018).

### Referencias

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*, England: Maidenhead: Open University Press - Mc Graw- Hill Education.
- Allport, Gordon W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (coord.), *A Handbook of Social Psychology*, Worcester (pp. 798-844). Clark University Press.
- Álvarez-Rodríguez, J. (2003). La integralidad de la educación (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4438/5/04-CAP%20C3%20DTULO%204.pdf>
- Barcena-Orbe, F. (2018). Maestros y discípulos, anatomía de una relación. *Revista Teoría de la Educación*, 30(2), 73-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bezzina, M. (2012). Ethical blind spots in leading for learning: an Australian study. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 638- 654. DOI: [org/10.1108/JEA-09-2011-0075](https://doi.org/10.1108/JEA-09-2011-0075)
- Cantú-Martínez, P. C. (2018). Profesorado universitario: Emisor de valores éticos y morales en México. *Revista Educación*, 42(1) 105-117, DOI: <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23479>
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\*POWER: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210 – 224. Recuperado de [file:///C:/Users/Miguel/Downloads/Dialnet-PotenciaEstadisticaYCalculoDelTamanoDeEfectoEnGPo-4945415%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Miguel/Downloads/Dialnet-PotenciaEstadisticaYCalculoDelTamanoDeEfectoEnGPo-4945415%20(1).pdf)
- Castañeda, J. J., (2002). *Metodología de la investigación*, México, D. F.: McGraw Hill.
- Castaño-Gaviria, R. (2013). Ética y pedagogía: Una postura de reflexividad. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 223- 232. Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/254/218>
- Domínguez, L. C. y Sanabria, A. E. (2019). Validez de constructo y confiabilidad del ROTA-Q para la evaluación de la calidad académica de las rotaciones clínicas en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 20(2), 71-78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.11.010>
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 35(1), 353-371.
- Galicia, L. A., Balderrama J. A. y Navarro, R. E. (2017). Validez de contenido del juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42- 53. DOI: [10.18381/Ap.v9n2.993](https://doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993)
- García-Seijo, J. M. (20 de febrero de 2019). El papel del docente en la actualidad [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.cursosfemxa.es/blog/el-papel-del-docente-en-la-actualidad>
- Hana, J.; Yinb, H. y Wangc, W. (2016). “The effect of tertiary teachers’ goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement”. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(3), 526-547. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410.2015.1044943>.doi:10.1080/01443410.2015.1044943

- Hernández-González, M. (2014). *Incidencia de las actitudes en el desarrollo de la ética profesional y el juicio moral en los profesores de educación secundaria: un estudio de caso en la Escuela Normal Superior de Michoacán* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Jaén: Jaén. Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/700/1/9788484399605.pdf>
- Hernández-González, M., González-Ornelas, V y Pérez-Ferra, M. (2014). El razonamiento moral, elemento de la competencia ética: dilemas reales e hipotéticos en la formación inicial del profesorado de Secundaria en México. Recuperado de [file:///C:/Users/Miguel/Documents/AAAAAAA/UJA%20CORO%20NAVIRUS/42900-Texto%20del%20art%20C3%ADcu-77817-2-10-20141217%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Miguel/Documents/AAAAAAA/UJA%20CORO%20NAVIRUS/42900-Texto%20del%20art%20C3%ADcu-77817-2-10-20141217%20(1).pdf)
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Izquierdo, A. (2005). Psicología del desarrollo en la edad adulta. Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 601-619.
- Jordán, J. A., y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, 35(1), 31-51.
- Jovanovic, O., Simic, N., y Rajovica, V. (2014). Students at risk: perceptions of Serbian teachers and implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 220-236. DOI:10.1080/026197668.013.858693
- Juanas-Oliva, A. Martín del Pozo, R. y Pesquero-Franco, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: teacher assessments, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 20(1), 123-145. DOI: 10.1080/13664530.2015.1101390
- Lacave, C., Molina-Díaz, A. I., Fernández Guerrero, M., Redondo-Duque, M. A. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 136-146). Andorra, 8 al 10 de junio. Recuperado de [http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2015/la\\_anal.pdf](http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2015/la_anal.pdf)
- Madrid, D. (2005) "La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera". En Martínez Dueñas, J. L; Pérez Basanta, C.; McLaren, N. y Quereda, L., *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp. 519-530). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Mínguez-Vallejos, R. (2009). "La tarea ética de educar en la escuela", *XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la Educación "la escuela hoy. La teoría de la educación en El proceso colectivo de construcción del conocimiento"*, 15 al 17 de noviembre de 2009, Oviedo, Universidad de Oviedo (en línea). Disponible en: de <http://www.unioviado.es/site09/Addendas/Minguez%20Miguel%202.pdf>
- Mínguez-Vallejos, R. y Hernández-Prados, M. A. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación y Sociedad de la Información*, 14(3), 191-210. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=201029582010>
- Morales-Vallejo, P. (2012). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moreno-Madrugal, C., Díez-Mujica, A., Cuevas-Tamarín, C., Nova-Olave, C. y Bravo-Carrasco, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculos profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención", *Revista electrónica de psicología iztacala.*, 14(3), 70-84. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi113f.pdf>
- Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 100-115. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-navia-hirsch.htm>
- Nzahabwanayo, S. (2017). Identification and critique of the values Educational concept informing the Itorero training program for students who leave secondary school in Rwanda after the genocide. *Interchange*, 45(1), 111-132. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10780-017-9312-3>
- Ocaña, R. (2008). *Muévete por una educación en igualdad*, Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), España.
- Pérez-Ferra, M. y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio siglo XXI*, 36(2), 331-352. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/333091>
- Pérez-Ferra, M., Quijano, R. (2017). El practicum: una experiencia que reconstruye o consolida las creencias pedagógicas de los futuros maestros. En M. Pérez, Coord. (Symposium autoorganizado). *El prácticum en la definición de la identidad profesional de los estudiantes de magisterio*, (pp. 229 – 278). XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: Recursos para un Practicum de Calidad. Poio (Pontevedra), 5-7 de julio. Recuperado de <http://http://reppa.org/poio>
- Pérez-Juste, R. (1998). *Estadística descriptiva*. Madrid: UNED.
- Ramírez-Tarazona, J. (2017). El sentido ético en la responsabilidad social: Economía, innovación y medio ambiente. *Ensayos de Economía*, 27(50), 15-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/enec/v27n50/2619-6573-enec-27-50-15.pdf>
- Rocha, R. (2019). Los cambios legislativos necesarios para el fortalecimiento de la educación pública en México. En R. Ramírez y C. Torres (Coords.). *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa* (pp. 11 – 16). México, D.F, México: dirección General de Investigación Estratégica. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2019/03/CUADERNO-INVESTIGACION-RETOS-GOBIERNO-EN-MATERIA-EDUCATIVA.pdf#page=73>
- Sanz-Ponce, R y Hirsch, A (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles educativos*, 38(151), 139-156. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00139.pdf>
- Terroni, N. (2003). La centralidad en las comunicaciones y la influencia percibida en los pequeños grupos. *Psico-USF*, 8(1), 39 – 46. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v8n1/v8n1a06.pdf>
- Thornberg, R., Wåstrom, L., Pozzoli, T y Gini, G. (2018). Prevalencia de víctimas en el acoso escolar y su asociación con las relaciones entre docentes, alumnos y alumnas, y la separación moral de clase: un análisis de la trayectoria a nivel de clase. *Research Papers in Education*, 33(3), 320-335. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302499>
- Ule, M.; Živoder, A. y du Bois-Reymond, M. (2015). Simply the best for my children: patterns of parental involvement in education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348. DOI: 10.1080/09518398.2014.987852
- Wagner, A., Tornaría-González, M. L., Saraiva-Junges, L. A. y Hernández, E. (2019). Os professores frente às demandas das famílias: aproximando contextos. *Reveduc* 13(2), 1- 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992543>