DYKINSON E-BOOK

ACTAS DEL VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

(21, 22 y 23 de septiembre de 2016)
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes
(editores)

ISBN: 978-84-9148-201-7

José Antonio Ibáñez-Martín

y

Juan Luis Fuentes

(editores)

ACTAS DEL VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

(21, 22 y 23 de septiembre de 2016)

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Dykinson, S.L.

MADRID 2017

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

© Los Autores
Madrid, 2017

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

e-mail: info@dykinon.com

http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 978-84-9148-201-7

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes

PARTE PRIMERA: APROXIMACIÓN FILOSÓFICO-EDUCATIVA AL ENFOQUE DE CAPACIDADES

2. EMOCIONARSE, IMAGINAR Y JUGAR. TRES PROPUESTAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DEL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE MARTHA C. NUSSBAUM
Gonzalo Jover Olmeda, Miriam Prieto Egido y Silvia Sánchez Serrano
Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid

3. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y ESTRUCTURAS DEL SISTEMA EDUCATIVO. ESPECIFICIDAD COMO CONCEPTO DIFERENCIADOR
Julio César de Cisneros de Britto y Natalia Simón
Universidad de Castilla-La Mancha

4. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LAS CAPACIDADES DE AMARTYA SEN
Juan García Rubio
Universidad de Valencia

5. ÉTICA PROFESIONAL Y BIEN COMÚN
Guadalupe Ibarra Rosales
Universidad Nacional Autónoma de México

6. COMPRENDIENDO LA NATURALEZA HUMANA. ¿AVANZA LA CIENCIA SIN LÍMITES?
M. Pilar Martínez-Agut, Arantxa Mondragón Mondragón y A. Cristina Zamora-Castillo
Universidad de Valencia

7. ¿CÓMO EDUCAR BUENAS PERSONAS?
M. Pilar Martínez-Agut, Arantxa Mondragón Mondragón y A. Cristina Zamora-Castillo
Universidad de Valencia

8. FORMANDO PARA SER Y EDUCAR BUENAS PERSONAS
M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo y Arantxa Mondragón Mondragón
Universidad de Valencia

9. ANTES Y DESPUÉS DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE LAS CAPACIDADES HUMANAS
Elda Millán Ghisleri y Consuelo Martínez Priego
Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid y Universidad Panamericana (Campus Guadalajara, México)

10. INFLUJO DEL DISCURSO ECONÓMICO EN LA PAIDEIA ACTUAL
Rafael Vicente Ortiz Angulo
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

11. CAPACITAR PARA LA VIDA. ANÁLISIS CRÍTICO DE UNA PROPUESTA NO DIRECTIVA
Marcos Santos Gómez
Universidad de Granada

12. LAS CONDICIONES HUMANAS Y CÓMO DETERMINAN LAS CAPACIDADES
Bruno Eduardo Primero Ornelas
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel del Valle

13. PROPUESTA DE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE TERAPEUTAS EN EL CAMPO "PSI"
Luis Eduardo Primero Rivas
Universidad Pedagógica Nacional de México

14. CITY CAPABILITY: ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES Y DESARROLLO HUMANO EN LAS CIUDADES DEL SIGLO XXI
Juan Eduardo Santón Moreno
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

15. CAPACIDAD, DISCAPACIDAD Y JUSTICIA. REPERCUSIONES EN LA EDUCACIÓN
Manuel Aparicio Payá
Universidad de Murcia

PARTE SEGUNDA: FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

16. LA APLICACIÓN PRÁCTICA DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES MEDIANTE LA FORMACIÓN EN DD.HH. DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: UN ANÁLISIS COMPARADO DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS EN LA TITULACIÓN DE MAGISTERIO
Cristina Aranda Muñoz
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

17. ANÁLISIS CUALITATIVO DE CINCO COMPETENCIAS BÁSICAS DEL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PRIMARIA
Mª Luisa Barceló y Miguel Rumayor
Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense y Universidad Panamericana (Guadalajara, México)

18. OBSTÁCULOS Y ACCIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES ÉTICOS EN INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES
Cecilia Navia Antezana y Ana Hirsch Adler
Universidad Nacional Autónoma de México

19. RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PROFESORADO DE "EXCELENCIA" EN LA UNIVERSIDAD
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos y Nancy Leticia Hernández Reyes
Universidad Autónoma de Chiapas (México)

20. EL COMPROMISO COMO PARTE DE LA CAPACIDAD DE EXCELENCIA DOCENTE EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS
Elda Ivette Guzmán Ballesteros y José Francisco Alanís Jiménez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) y Universidad Nacional Autónoma de México

21. LA FORMACIÓN EN EL POSGRADO: DESARROLLO DE CAPACIDADES EN PROFESORES Y ESTUDIANTES
Ana Esther Escalante Ferrer, Luz Marina Ibarra Uribe y Cony Brunhilde Saenger Pedrero
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

22. LA UNIVERSIDAD SOCIALMENTE RESPONSABLE Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES: MÁS ALLÁ DE SUS MUROS
Luz Marina Ibarra Uribe y Ana Esther Escalante Ferrer
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

23. FORMACIÓN DE INVESTIGADORES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL. COMPETENCIAS DE ESTUDIANTES DE NIVEL POSGRADO
Fernando Lara Piña y Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas (México)

24. POTENCIALIDADES DE LA FORMACIÓN DE CAPACIDADES DESDE LA FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA
Elisa Lugo Villaseñor, Cony Brunhilde Saenger Pedrero y Jesús Enrique Pinto Sosa
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) y Universidad Autónoma de Yucatán (México)

25. APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: CAPACITACIÓN ÉTICA PROFESIONAL
Jaume Bellera
Universitat de Girona

26. CAPACIDADES FUNCIONALES HUMANAS Y APRENDIZAJE SERVICIO: ESTUDIO DE UN CASO
Belén Zayas Latorre e Inmaculada López Francés
Universidad de Valencia

27. LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO: UNA INTERVENCIÓN EN EDUCACION EMOCIONAL
Yolanda Ruiz Ordóñez y Luis Díe Olmos
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

28. LA INTERCULTURALIDAD Y LA ATENCIÓN PERTINENTE A LA DIVERSIDAD. ESTRATEGIAS DE TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS, PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES
Cony Brunhilde Saenger Pedrero y Elisa Lugo Villaseñor
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

PARTE TERCERA: DESARROLLO DE CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA

29. REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO A PARTIR DE LA TEORÍA DE LAS CAPACIDADES DE AMARTYA SEN
Cristina Cárdenas Castillo
Universidad de Guadalajara (México)

30. INDAGANDO SOBRE ESTRATEGIAS INCLUSIVAS DESDE EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD LECTORA
Luis del Espino Díaz y Fernando García-Cano Lizcano
Universidad de Córdoba y Escuela de Arte Pedro Almodóvar, Ciudad Real

31. EL JUEGO Y LAS CAPACIDADES HUMANAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR
Ma. Dolores García Perea
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

32. LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A LA PRIMERA INFANCIA COMO CIMIENTO DEL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE
Esther Ibarra Rosales
Universidad Nacional de Educación a Distancia

33. LA RESILIENCIA COMO CAPACIDAD ÚTIL PARA CONSERVAR LA DIGNIDAD HUMANA
Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez, Elisabet Montoro Fernández y Macarena Donoso González
Universidad de Sevilla

PARTE CUARTA: LAS CAPACIDADES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

34. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EMPRESA EN FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL. UNA EXPERIENCIA PIONERA
Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos y Mª Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

35. EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL. PROPUESTA DE INCLUSIÓN EN PERSONAS ADULTAS
Ana M. Vernia Carrasco
Universidad Jaume I de Castellón

PARTE QUINTA: DESARROLLO DE CAPACIDADES Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

36. LA INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE VIRTUAL EN LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA DE SEN Y NUSSBAUM
Josu Ahedo
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

37. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CEED-CV. UN MODELO HISTÓRICO-JURÍDICO DE DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES PROFESIONALES EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Carlos Martínez Herrer

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

38. LA IMPORTANCIA DE EDUCAR A LOS MENORES EN LA PRÁCTICA DEL "SEXTING"

Melania Palop Belloch

Universidad de Castellón

OBSTÁCULOS Y ACCIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES ÉTICOS EN INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional
Ana Hirsch Adler
Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

En este trabajo nos interesa reflexionar en torno a los obstáculos y acciones para formar a los maestros como profesionales éticos. El contexto en el cual se desarrolla esta tarea en América Latina se caracteriza por la presencia de un conjunto de reformas educativas superpuestas con aspectos laborales, políticos y sociales, que han tenido importantes repercusiones en cómo se ha ido configurado esta profesión. Al colocar al hecho educativo como un asunto central en la política de los Estados, como ha ocurrido en México y en Bolivia, aunque en sentidos distintos, es posible suponer que existen cambios en las condiciones de trabajo y en la posición que los profesores ocupan en sus instituciones.

En México, las reformas educativas para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) están ligadas a la evaluación del servicio docente y a su ingreso y permanencia en el sistema. Esta superposición entre el plano educativo y el laboral ha tenido efectos sobre las prácticas que los formadores de docentes desarrollan para la formación inicial. Por ejemplo, desarrollar estrategias para la obtención de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que capaciten a sus estudiantes para competir en las evaluaciones con el fin der obtener o mantener una plaza de trabajo. Si bien se reconoce que es deseable que se formulen nuevas prácticas para responder a las necesidades formativas y laborales de los docentes, también pueden ser contraproducentes, cuando se subsume la profesión únicamente a finalidades pragmáticas.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente (2012), se plantea que el maestro es:

> *"El profesional en la educación básica y media superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en*

consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo".

El énfasis de dicha Ley y de otros documentos, se centra en la construcción de un docente idóneo, que se adecúa y evalúa en torno a un conjunto de parámetros e indicadores, que indican una ruta estructurada de lo que debe hacer y ser un docente.

Analizando la situación de las reformas educativas en Bolivia, la formación docente se orienta hacia principios de Beneficencia y de Justicia (Beauchamp y Childress, 2001), cuando retoma en sus planteamientos la noción del buen vivir o vida buena (Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" N 070, 2010: 26). Los docentes son vistos, en el discurso educativo, como: "profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos". A su vez plantea que deben tener conocimiento de la realidad, de la identidad cultural y del proceso socio-histórico del país.

Como podemos ver, aunque en ambos países se están impulsando procesos de reforma educativa, el contenido y la orientación es diferente, en tanto el primero es más formal y restringe las posibilidades de acción y de autonomía de los maestros y el segundo se vincula más con la cultura y con una visión más crítica de la realidad.

Consideramos que el enfoque de capacidades puede ser útil para pensar las posibilidades de transformación de estos profesionales en su capacidad de acción, o de agencia, que les permita "actuar en consecuencia, con responsabilidad y principios éticos" (Navia, 2013: 122). Esto implica dotar al docente del "significado del bien común, y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado" (Bauman, 2001:116). En este sentido, planteamos que la constitución de subjetivación de los docentes constituye una tarea fundamental en su formación, la que debe ofrecerse creando espacios de libertad, que les permitan objetivar su realidad y procesos reflexivos.

2. Referentes teóricos

Las profesiones y quienes las ejercen están relacionadas con el desarrollo humano, por ejemplo, en el hecho de que al realizar bien su trabajo, logran identificarse favorablemente, encontrando un sentido a lo que se hace, lo que puede repercutir en una mejor labor de

docencia. Para ello, es preciso que las instituciones generen condiciones para el desarrollo de la subjetivación de los individuos, así como para desenvolverse como agentes educativos.

Buscamos enlazar este enfoque formativo con las propuestas de *funcionamientos* y *capacidades* de Amartya Sen (1997) y de Martha Nussbaum (2012). El concepto de capacidades (*Capability Approach)* fue propuesto originalmente por Sen con el fin de "crear un marco evaluativo y crítico sobre el bienestar y la libertad individuales" (Urquijo, 2014:64).

Antonio Bernal (2014:129) plantea que "se trata de un enfoque evaluativo y ético que se interroga acerca de qué cosas son relevantes para desarrollar una capacidad de desempeño y que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia deberá atender y apoyar".

Para el ámbito de la formación profesional, el concepto de capacidades puede ser útil para evaluar el bienestar profesional, para lo cual es fundamental que se parta de una concepción ética del sujeto. Desde el marco teórico y desde el trabajo empírico, se ha indicado que la formación en ética profesional se enfrenta, por un lado, a un conjunto de obstáculos en las instituciones educativas, que podemos considerar la parte negativa y al mismo tiempo a la propuesta de acciones significativas para transformar la realidad, que constituye la parte positiva (Hirsch y Navia, 2015).

Para José Luis Fernández (1994:91), la ética profesional es:

> *La indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión. Entendida como el correcto desempeño de la propia actividad en el contexto social en que se desarrolla, debería ofrecer pautas concretas de actuación y valores que habrían de ser potenciados. En el ejercicio de su profesión, es donde el hombre encuentra los medios con que contribuir a elevar el grado de humanización de la vida personal y social.*

En otras investigaciones se ha trabajado la ética profesional a partir de cinco tipos de competencias: Cognitivas, Técnicas, Éticas, Sociales y Afectivo-emocionales (Hirsch, 2005). Retomando la definición de Fernández (1994), que propone la necesidad de potenciar las pautas concretas de acción y valores de los profesionales, creemos que ésta puede combinarse con el desarrollo de condiciones favorables que permitan su desempeño.

Esto es lo que justamente nos aporta Nussbaum (2012:40) cuando habla de capacidades combinadas, entendidas como la totalidad de las oportunidades que una persona dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta. De acuerdo con la misma autora (2012:40), una pregunta clave que habría que formular cuando se evalúa a las sociedades conforme a su dignidad o a su justicia básica, es ¿Qué es capaz de hacer y ser esta persona? Para nuestro trabajo en México y en Bolivia, podríamos formular esta pregunta como ¿Qué es capaz de hacer y ser un buen profesional formador de docentes con respecto a los aspectos éticos de la docencia?

Pensamos que para ello, es importante tomar en cuenta las oportunidades disponibles en las instituciones educativas y en el contexto social. Por ejemplo, cuando los profesores se enfrentan a un sistema educativo que privilegia el conocimiento disciplinario y técnico, sin considerar el desarrollo de disposiciones y competencias afectivas, personales, sociales y éticas, se coartan las posibilidades de libertad de elección y desempeño de su actuación ética. También se han encontrado limitaciones en el ejercicio profesional ante un sistema educativo que propone evaluaciones "que han deteriorado la imagen social de los profesores de las escuelas públicas" (Hirsch y Navia, 2015:131), así como cuando se genera incertidumbre laboral frente al surgimiento de nuevos mecanismos de control y regulación del trabajo (Bauman, 2001).

Una política de formación docente tendría que tomar en cuenta las condiciones en las que se trabaja en las instituciones educativas y las posibilidades de que a partir de ellas se puedan movilizar para actuar como profesionales éticos. Tendría a su vez que contemplar las prácticas que los docentes realizan para promover la ética profesional en sus estudiantes, así como los obstáculos a los que se enfrentan para lograrlo.

3. Aspectos metodológicos

La recopilación de información se realizó por medio de un cuestionario cualitativo, que se utilizó con formadores de docentes de instituciones de educación superior de México y Bolivia, entre marzo y junio del 2015. Retomamos para este trabajo los rubros sobre obstáculos y acciones para la formación de profesionales éticos. Se aplicó en cuatro instituciones formadoras de docentes. De México fueron el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México - Unidad Tejupilco, la Escuela Normal de Santa Ana

Zicatecoyan y la Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz", del Estado de México, y el Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez", ubicada en el estado de Hidalgo. De Bolivia se incorporaron el Instituto Superior de Formación de Maestras y Maestros "Simón Bolívar" y la Escuela Normal de Warisata, ambas del Departamento de La Paz.

Respondieron al cuestionario 79 formadores de docentes: 56 de México y 23 de Bolivia. Se obtuvieron 334 respuestas acerca de los obstáculos y 373 en cuanto a las acciones. Es importante mencionar, que cuando se pregunta acerca de obstáculos, las respuestas que se obtienen tienen un carácter negativo.

Se recurrió a la propuesta de Coffey y Atkinson (2003), que permite recuperar la información empírica y organizarla considerando los conceptos básicos que guían la investigación. Se recuperaron los segmentos más significativos y se les asignó "etiquetas" basadas en los conceptos, a modo de conjuntar aquellas respuestas que cuentan con atributos comunes. A medida que se avanzó en la definición de las categorías, se fueron reconstruyendo, con el fin de contar con herramientas de mayor capacidad interpretativa. Producto de este proceso, se agruparon las respuestas en seis categorías, que son: afectivo-emocionales, éticas, cognitivas, sociales, técnico-pedagógicas y contextuales. Es importante mencionar que cada una de ellas se compone de una serie de rasgos.

4. Obstáculos para la formación de profesionales éticos

4.1 *Categoría Afectivo - Emocional*

Uno de los asuntos relevantes con respecto a la categoría afectivo-emocional, es la percepción sobre una identidad profesional negativa. Los formadores resaltaron como obstáculo la falta de vocación con respecto a la carrera docente, la cual tiene mayor presencia en el caso de los profesores de México. Se expresa como una pérdida de credibilidad, caracterizada por un lado, en el poco aprecio que los maestros tienen sobre la profesión así como también sobre sus alumnos, pues señalan que la elección de la carrera no corresponde con sus aspiraciones. Por el otro, se manifiesta como una desvalorización a nivel social y laboral, cuando se menciona que la profesión carece de metas y objetivos claros, y no siempre permite contar con recursos económicos para el sostenimiento de las

familias. También encontramos señalamientos a nivel personal, tales como: inmadurez, arrogancia, inseguridad e incluso timidez.

Otro de los aspectos que surgieron es el del malestar de los profesores, que se expresa en actitudes y conductas negativas. Como parte de las primeras, se señalan: desánimo, desmotivación, desinterés, frustración, disgusto, apatía y negatividad. En las conductas encontramos, por ejemplo, "dejadez" y conducta relajada, ociosidad, mala actitud, inacción, escasa preocupación y menor esfuerzo, inconstancia y "no estar de acuerdo con nada". Llama la atención que los profesores señalaron una serie de estrategias que buscan evadir el buen ejercicio profesional, tales como la autojustificación, excusas y pretextos. Como ejemplo, un profesor indicó: "la preocupación personal del bienestar económico y la desatención de las labores docentes". Este malestar también se presenta en las relaciones entre profesores y alumnos, por medio de actitudes de desconfianza y falta de empatía.

Un tercer aspecto es la sensación de incertidumbre, que se indicó como intolerancia, resistencia y miedo al cambio, "temor hacia los cambios de la política educativa" y conformismo.

4.2. *Categoría de Ética Profesional*

En esta categoría sobresale el rasgo de conductas no éticas. Una de ellas tiene que ver con la relación entre profesores y alumnos, tales como: entrar por recomendación, alumnos consentidos de los docentes, maltrato y discriminación, difamación y perjudicar a los estudiantes hasta el grado de que abandonen los estudios.

A nivel institucional encontramos frases y palabras acerca de un alto índice de corrupción, vicios, creencias y posicionamientos ideológicos, fanatismos y prejuicios, mafias y "círculos de compañeros que actúan por la decisión de una sola persona" y actitudes no profesionales. Algunos de los ejemplos concretos en palabras de los formadores son: "Cuando un docente desarrolla su modelo educativo de una manera diferente o activa, sus compañeros ven esto mal y obstaculizan su labor educativa".

En segundo lugar ubicamos los valores que se presentan negativamente como antivalores. Uno de ellos es: responsabilidad y compromiso, que se mencionó como: responsabilizar a los otros y al sistema educativo de sus propios actos, la negativa a participar en proyectos y a no hacer nada para resolver las cosas. Por otro lado se señalan la

carencia de una jerarquía de valores, honestidad, respeto, convivencia, justicia, autonomía y valores ligados al medio ambiente.

En tercero ubicamos los temas normativos, que tienen que ver con que la normatividad es confusa, falta de un código ético consensuado, incumplimiento de obligaciones, rompimiento de las normas y falta de transparencia. A su vez se indicó que las normas establecidas buscan la dominación y el control y que limitan la autonomía, entre otras razones porque generan temor a ser demandados.

4.3. *Categoría cognitiva*

En la categoría cognitiva ubicamos la limitada formación de los profesores, que se expresa como el desconocimiento sobre la labor docente, la falta de objetivos claros y la ausencia del dominio del área de conocimiento. También se considera la falta de actualización y la poca exigencia de algunos formadores. Se destaca una débil formación en procesos ligados al conocimiento, tales como análisis, reflexión y pensamiento crítico y desarrollo de investigación e innovaciones.

4.4. *Categoría Contextual*

Se mencionaron diversos agentes de socialización, tales como instituciones educativas, medios de comunicación, familia, instituciones religiosas, el poder legislativo y el Gobierno, así como aspectos económicos, políticos y culturales. En este punto encontramos algunas diferencias interesantes entre México y Bolivia. Por ejemplo en México se enfatizaron los problemas de inseguridad, descontento con el ambiente político, lejanía del gobierno con la educación, corrupción e ineficacia en el manejo de los asuntos públicos. En Bolivia, por ejemplo, se indicó "el ambiente político del país", el hecho de que existen procesos de colonización (neo y re-colonización), así como el desconocimiento de los grupos en vulnerabilidad y problemas de discriminación. La preocupación por la desigualdad social se presenta en ambos países.

Los profesores muestran como obstáculos el desconocimiento de aspectos culturales de los estudiantes, la práctica de valores de las comunidades y familias, los usos y costumbres y la cultura regional, así como la falta de recursos económicos de los alumnos.

4.5. *Categoría Social*

La categoría social destaca la falta de comunicación y colaboración entre los diferentes actores educativos, poca coordinación y trabajo interdisciplinario entre docentes de distintas áreas y especialidades, así como poco interés en el intercambio de experiencias y conocimientos. Los profesores tienden a ser indiferentes y poco abiertos con respecto a los otros y a las comunidades.

4.6. *Categoría Técnico - Pedagógica*

Los formadores de docentes consideraron que algunos de los obstáculos son: no existe un acuerdo a nivel institucional y entre los docentes acerca de la enseñanza de los valores y de la ética profesional, se realiza de manera memorística y con cursos muy extensos, así como que hay pocas actividades que favorecen dicha formación. Indicaron la falta de cultura para el uso adecuado de los medios tecnológicos y de las lenguas indígenas, la comprensión de los textos, la orientación profesional y tutorías.

También se mencionó la ausencia de filosofías claras y definidas de las instituciones, así como la falta de acuerdos en torno a la comprensión de la reforma educativa que incide en las diversas interpretaciones del currículo, planeación, enseñanza, evaluación, metodologías, recursos e instrumentos y materiales.

En otro aspecto los profesores nombraron también como obstáculos "la escuela" y la "institución". Este aspecto se relaciona con problemas de gestión en las instituciones, que tiene que ver con el poco apoyo que brindan las autoridades, los académicos y los administrativos y el mal uso del tiempo y el espacio en la implementación de programas.

5. Acciones para la formación en valores profesionales de los docentes

5.1. *Categoría Ética*

Se indicaron con los puntajes más altos los valores de respeto y responsabilidad. Después está el de honestidad y compromiso y con aún menores: dignidad, justicia, reciprocidad, igualdad y equidad y solidaridad. También se señalaron actuar con la idea de prestar un mejor servicio a la sociedad y actuar con sujeción a principios, entre ellos la autonomía. Lo mismo sucede con la ética profesional en general.

5.2. *Categoría Técnica*

Se distribuyeron en tres rasgos:

Didáctica que se refiere a: favorecer los aprendizajes, generar ambientes de aprendizaje, ofrecer acompañamiento y tutoría a los estudiantes, hacer seguimiento y evaluación, favorecer hábitos de lectura y utilizar la planeación.

Gestión y aspectos normativos. Destaca la importancia de la comunicación y negociación, vinculación, difusión y el desarrollo y seguimiento de asuntos normativos, tales como reglamentos, códigos éticos e incluso planes de estudio.

Acciones. Trata acerca del empleo de actividades y dinámicas que pongan en práctica los valores, para que se aprendan por medio de la experiencia. Se mencionaron: estudios de caso, generar situaciones problemáticas, espacios de discusión, debates, diálogos, jornadas, intercambio de cartas entre compañeros, destacar las buenas acciones del día, intercambio de ideas con profesionales de reconocido prestigio, dinámicas de integración grupal, testimonios de vida, uso de películas y videos, entre otras.

5.3. *Categoría Afectivo-Emocional*

Se analizó a partir de tres rasgos: ser un ejemplo y actuar de manera congruente y coherente, empatía y autoestima y educación e identidad con la profesión. Con respecto al primero, los formadores de docentes expresaron la importancia que tiene el valor de la palabra del profesor y que ésta sea consistente con las acciones que realiza. Específicamente, se mencionaron: ser congruente entre lo que se enseña y se hace, educar, (formar, predicar, pregonar) con el ejemplo, que los alumnos vean en el profesor un ejemplo, ser ejemplar en su comportamiento. Sobre la empatía y autoestima, se hizo referencia a cuestiones como ser amable, promover la empatía y ser tolerante y paciente, trabajar con los alumnos como seres humanos, conocer a los alumnos, entender al estudiante cuando tiene problemas y ser flexible. Sobre la identidad con la profesión se señaló la importancia de promover actividades que permitan sensibilizarse e identificarse con la carrera, tener una visión de su carrera profesional, así como poder contar con una identidad personal.

5.4. *Categoría cognitiva*

Dos rasgos son parte de esta categoría: actualización, conocimiento y reflexión y crítica. La actualización ocupa un lugar importante en las respuestas de los profesores, e incluyó cuestiones como: asistir a cursos o talleres de formación continua, conferencias, pláticas, debates y plenarias ligadas al campo de la formación en valores profesionales. También señalaron realizar acciones de formación en el campo de las relaciones humanas y superación personal.

Respecto al conocimiento los profesores señalaron el dominio de la teoría, análisis del plan de estudio, así como la necesidad de crear conciencia. Sobre el rasgo de reflexión y crítica, se mencionó: desarrollo de habilidades de pensamiento analítico, ser reflexivos y críticos sobre los valores que deben estar presentes en la profesión, promover la investigación, tomar decisiones fundamentadas y realizar prácticas profesionales.

5.5. *Categoría Social*

Se agrupó en dos rasgos. El primero es el trabajo colaborativo que integra respuestas como las siguientes: labor de equipo, colaborativo y cooperativo, trabajo comunitario, compañerismo, demostrar reciprocidad de conocimientos entre docentes, fomentar las relaciones sociales entre los miembros de una institución, compartir experiencias docentes, intercambio de actividades, "recuperación de tácticas ancestrales", "diálogos comunitarios entre docentes y directivos" y consensuar las acciones.

El segundo es sobre comunicación y confianza e implica: "que haya voluntad de diálogo", generar confianza y participación; el intercambio de ideas, criterios y opiniones; fomentar el diálogo constructivo entre colegas y socializar las normas.

6. Conclusiones

En general, las respuestas sobre los obstáculos giran en torno a asuntos emocionales, personales, sociales y vinculados con la ética profesional, así como una percepción negativa respecto a la docencia. Otro elemento es la sensación de incertidumbre y el temor ante los cambios de política educativa que se han implementado en sus instituciones, sin tomar en cuenta su experiencia y sus opiniones. Podemos advertir que

entre las problemáticas, están la carencia o falta de valores y el reconocimiento de que existen diversas conductas no éticas en las instituciones en las que trabajan.

Consideraron, también, que existen factores de mediación, tanto al interior de sus instituciones como fuera de ellas, que inciden en sus estudiantes. Entre ellas: la influencia de factores sociales, políticos e incluso religiosos en su ejercicio profesional. Señalaron que los medios de comunicación, sea la televisión o redes sociales, contribuyen a desvalorizar la profesión.

Está presente la preocupación sobre el grave asunto de la inseguridad social que prevalece en el contexto, así como el reconocimiento de que aún existen prácticas de colonización y poco conocimiento de los grupos vulnerables.

Cuando analizamos la importancia que otorgan a los diversos elementos contextuales, comprendemos más claramente las respuestas o preocupaciones manifestadas por ellos en torno a una baja valoración de la profesión y de sus propias cualidades en términos personales y a las limitaciones que se les presentan en su ejercicio profesional.

Pensamos que es relevante retomar el enfoque de capacidades de Nussbaum (2012) para indagar las principales preocupaciones de los formadores de docentes, lo cual puede contribuir a diseñar estrategias para el desarrollo de capacidades de los futuros docentes. Para ello, tendría que contemplarse la integración de un modelo de formación articulado a la justicia social (Sen, 2010) que recuperara la condición de dignidad de los profesionales de la educación, tanto de los futuros docentes como de quienes los forman.

En cuanto a las respuestas sobre las acciones, se plantearon fundamentalmente a partir del "deber ser", sobresalen: promoción de valores, recuperación de la experiencia, llevar a cabo procesos de investigación, actividades extra-áulicas y favorecer la comunicación y trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes. Es relevante que se haga referencia a la importancia de que los formadores sean vistos como un ejemplo a seguir, así como la necesidad de tratar a los estudiantes con dignidad y respeto. Sobresale la importancia de desarrollar procesos de actualización, reflexión y crítica de la práctica docente.

Consideramos importantes las dos preguntas que hicimos sobre obstáculos y acciones para la formación de profesionales éticos, con el propósito de conocer polos opuestos respecto a los problemas a los que se enfrentan en las instituciones. Como ya se mencionó, en las respuestas a los obstáculos sobresale una visión negativa de la docencia y de las

condiciones en las que estudian y trabajan. En las que corresponden a las acciones, por el contrario, encontramos que se tiende a hablar más desde el "deber ser" que a mostrar de modo explícito estrategias y actividades prácticas que sí se llevan a cabo en estos espacios educativos.

Fue significativo para este estudio el hecho de haber considerado instituciones de educación superior orientadas hacia la formación de futuros profesores de educación básica, así como haber seleccionado instituciones que se ubican en contextos rurales y urbanos. Lo fue también haber puesto la mirada en dos países de América Latina, que tienen diferentes condiciones socio-históricas, tales como Bolivia y México. Esta mirada de dos realidades distintas favorece una comprensión más amplia del problema de investigación.

Bibliografía

BAUMAN, Z. (2001) *En busca de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.

BEAUCHAMP, T & CHILDRESS, J. (2001) *Principles of Biomedical Ethics*, New York, Oxford University Press (5a. ed.).

BERNAL, A. (2014) "La función de la educación para la creación de las capacidades centrales" en *Edetania*, 46: 123-140.

COFFEY, A. & ATKINSON, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación,* Colombia,Universidad de Antioquia.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2013) *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México.

FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, J.L. (1994) "La economía como oportunidad y reto de la ética profesional" en Fernández-Fernández, J.L - Hortal A., (Coords.) *Ética de las Profesiones*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas: 83-107.

HIRSCH, A. (2005) "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), Universidad Autónoma de Baja California (consultado el 15 de julio de 2016 en http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-hirsch.html

HIRSCH, A. y NAVIA, C. (2015) "Professional values training in the normal schools in Mexico in an uncertainty context", en *Edetania*, 47: 129-143.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA (2010) *Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez No. 70 (diciembre)* Bolivia.

NAVIA, C. (2013) "Incertidumbre y formación docente" en Yurén T. - Mick C. (coords.) *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*, México, Juan Pablos Editor: 105-126.

NUSSBAUM, M. (2012) *Crear capacidades para el desarrollo humano*. España: Paidós.

SEN, A. (1997) *Bienestar, justicia y mercado.* España: Paidós.

SEN, A. (2010) *La Idea de la Justicia*. México: Taurus - Santillana Ediciones Generales S. A. de C. V.

URQUIJO, M. (2014) "La teoría de las capacidades en Amartya Sen", en *Edetania*, 46: 63-80.