



El ethos de la profesionalidad docente

Wuillian Palmar*

Resumen

Los cambios sociales, políticos, culturales y morales modificaron el rostro externo de la familia y los valores de los jóvenes y niños, planteándole a la escuela un reto de educación en valores, institución que deberá considerar: el nexos social, el sistema de relaciones interpersonales, los valores de las instituciones, las estrategias de enseñanza y el ethos profesional del docente. El objetivo del estudio es analizar algunos elementos que conforman este ethos; para ello se siguen los planteamientos de Brezinka (1989,2011), Franta (2012), Stenhouse (2007) y Shulman (2005). El artículo utiliza una metodología documental planteada por Montero y Hochman (2006), al basarse en un análisis bibliográfico de la variable en estudio. Se concluye que el ethos profesional requiere la posesión de actitudes positivas hacia el bien del alumno, hacia la materia que dicta y su profesionalidad.

Palabras clave: Ethos profesional, docente, educación en valores.

* Doctorado en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias de la Educación. Especialización en Pedagogía para la Escuela y la Comunicación Cultural. Licencia en Ciencias de la Educación (Universidad Pontificia Salesiana, Italia). Docente de la Facultad de Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Dr. José Gregorio Hernández, Titular de la cátedra: Ética Aplicada y Política. E-mail: williampalmar@hotmail.com

Professional Ethos for Teaching

Abstract

Social, political, cultural and moral changes have modified the external face of the family and the values of youth and children, creating a challenge in values education for the school, an institution that should consider the social nexus, the system of interpersonal relations, the values of institutions, teaching strategies and the professional ethos of the teacher. The objective of this study is to analyze some elements that compose this ethos. To accomplish this, the proposals of Brezinka (1989, 2011), Franta (2012), Stenhouse (2007) and Shulmam (2005) are followed. The article utilizes a documentary methodology expounded by Montero and Hochman (2006), based on bibliographic analysis of the variable under study. Conclusions are that professional ethos for teachers requires having positive attitudes about the good of the students, about the material being taught and one's professionalism.

Key words: Professional ethos, teacher, values education.

Introducción

La sociedad actual está inmersa en una crisis de valores, manifestada en cada una de las instituciones que la configuran. Esta situación surge por una serie de fenómenos sociales, políticos, culturales y morales, producidos en las últimas cuatro décadas, generando un estado de crisis permanente.

Los cambios planteados han modificado el rostro externo de la familia y su cuadro de valores de referencia. Se observa la inexistencia de la tradición axiológica en la mayoría de los padres, de la misma manera que se ignora cualquier autoridad, sea como forma de vida o como reconocimiento, imposibilitando la formación de conclusiones racionales, en base a las cuales decidir sobre los asuntos axiológicos, permitiendo esto que reine la confusión e indecisión sobre los problemas más importantes de la vida.

En este contexto, al joven y al niño, se les hacen pocos requerimientos, aplicándoles escasos controles o sanciones, prevaleciendo así la permisividad ante la incertidumbre de los padres en la aplicación de normas. Esta situación crea un profundo malestar, manifestado en una declinación del comportamiento moral, como el aumento de la violencia juvenil, visible en las conductas agresivas hacia las cosas y personas; el aumento de las actitudes

deshonestas como mentir, engañar y robar; la difusión de la creencia de no respetar ni obedecer a quien constituye la autoridad, aunque sea legítima y necesaria para el bien común.

En este sentido, en el ámbito de trabajo como en el estudio se percibe en los jóvenes una debilidad en cuanto al incumplimiento de los deberes laborales y académicos, así como también apatía en la responsabilidades civiles para realizar el bien común en general; además, existe un aumento de la precocidad sexual y un difundido analfabetismo ético, en el sentido de desconocer valores significativos de referencia debido a erróneas e inciertas formas de razonamiento y argumentaciones morales.

Con base en las consideraciones anteriores, cabe destacar que esta problemática y su repercusión sobre la institución familiar y, específicamente, sobre los comportamientos morales de los jóvenes, plantea a la escuela un reto en cuanto a la educación en valores, si se tiene en cuenta que niños y jóvenes transcurren por lo menos 12 años de su vida en las instituciones educativas, como consecuencia de su derecho a la formación.

Por consiguiente, la educación en valores debe considerar variables importantes, como el nexos social, necesarias para que las personas se sientan miembros de la escuela como una comunidad, su sistema de relaciones interpersonales, los valores que quiere promocionar, las estrategias de enseñanza y el ethos profesional de los educadores. En este marco, el objetivo de esta investigación es analizar algunos elementos que conforman este ethos, siguiendo la metodología documental, planteada por Montero y Hochman (2006), al realizar un análisis bibliográfico de la variable en estudio. Siguiendo la lógica de esta metodología, en primer lugar, se parte del debate existente acerca de la definición del ethos profesional, para luego describir sus componentes. Culmina el artículo planteando la responsabilidad de las universidades en la formación de la ética profesional del futuro docente.

1. Definición de ethos profesional

La visión de una competencia ética profesional ha surgido en la literatura en estas últimas cuatro décadas. Algunos educadores como Noddings (2003) y Palmar (2002) subrayan la necesidad de docentes cuyos valores guíen su acción en la enseñanza, considerándolos como agentes morales porque tratan de mejorar las perspectivas de otros seres humanos.

Desde este punto de vista, el ethos profesional del educador implica una compleja red ética que brinda un estándar satisfactorio, influyendo substancialmente sobre las actitudes y conductas morales de los alumnos; así, la ética profesional puede comprender un conjunto de valores, transmitidos a través del comportamiento de los docentes, ayudando al estudiante a la adquisición de estas excelencias (Carr, 1993).

Siguiendo el orden de ideas, el ethos de la profesionalidad de los docentes ha sido analizado tanto por la perspectiva universalista como por la comunitarista, proponiendo varios componentes. En consonancia, la teoría universalista plantea al individuo con derechos inalienables, siendo uno de éstos la educación, el cual es inviolable, de la misma forma que los son la libre expresión y el pensar y discutir diversos puntos de vistas (Kohlberg, 1984). Según este enfoque la ética de los educadores está dada por sus competencias pedagógicas y gerenciales, adecuadas para la eficiencia y efectiva transmisión del conocimiento; en otras palabras, viene determinada por un criterio de hacer su tarea en forma aceptable, con base en un repertorio de habilidades racionales, que dependen de un dominio y ejercicio inteligente de teorías, para lograr una conducta racional en términos técnicos.

El problema principal de este planteamiento es la desconexión entre el rol profesional del maestro y su estilo de vida personal, pues su ética está construida sobre un bajo denominador común de obligaciones y deberes contractuales y no en aspiraciones personales basadas en valores. De este modo, se encuentran, según Carr (2002), educadores con una indiferencia personal en cuanto a mostrar ciertos valores a los alumnos, tales como la decencia, autocontrol, respeto por los otros, lealtad, entre otros.

Por su parte, la teoría comunitarista afirma que los docentes son responsables en la transmisión de valores, los cuales son verdaderamente efectivos si los profesores poseen un fuerte y definido compromiso en ser personas virtuosas (Brezinka, 1994). Para Carr (2002) el educador efectivo es un agente moral, quien se esfuerza en actuar, profesar y exhibir los valores morales; además, su vida está caracterizada por una aspiración hacia el bien, involucrando el deseo de mejorar, sirviendo de inspiración a los estudiantes. Según asevera Fang (1996), estos valores orientan la acción profesional, determinando sus actitudes y comportamientos, así como formando el marco ideológico de referencia para orientar su conducta e interacción humana.

Es importante señalar que en la visión comunitarista, los valores del *ethos* profesional son adquiridos a través de un esfuerzo personal y en la práctica de la enseñanza se requiere de un aprendizaje intencional y voluntario, pues no son innatos (Sockett, 2012). Es una cualidad adquirida en la acción de repetidos ejercicios; sólo a través de un esfuerzo persistente puede un sujeto aprender estos valores. La repetición o práctica de los mismos permite al docente confrontar sus creencias e imagen y reconocer aquellos elementos necesarios de ajustar en su profesionalidad (Cabello y Burstein, 1995).

Asimismo, los educadores deben poseer competencias tanto didácticas racionales como éticas, en cuya base están los valores morales, en virtud de esto pueden integrarse en un sólo modelo los enfoques liberal y comunitario, los cuales ofrecen elementos para una ética profesional.

Ciertamente, el *ethos* profesional es una condición esencial para realizar la acción de la enseñanza. Este es entendido como “un conjunto de actitudes morales que una persona tiene hacia su propia actividad profesional y las particulares tareas y deberes de la propia profesión” (Brezinka, 1989, p. 148). Según el mencionado autor, una profesión con tareas así definidas y con una amplia gama de posibilidades en la elección de los medios para su desarrollo, solo puede ser ejercitada, en forma satisfactoria, por una persona positivamente empeñada sobre el plano moral.

Sin esta condición moral, un maestro no puede educar en el modo requerido en beneficio de los alumnos ni del bien común; él debe estar convencido del valor del patrimonio cultural que como formador transmite, sentir respeto y comprensión por el mundo interior de los alumnos y tener un sentido de benevolencia hacia los estudiantes, además de responsabilidad con los padres y la colectividad en general. Por consiguiente, el educador solo puede individuar las medidas a adoptar en la enseñanza, a fin de obtener el éxito en situaciones concretas, si está guiado por actitudes éticas positivas y si él se esfuerza en buscarlas.

En efecto, el *ethos* profesional del docente está conformado por tres actitudes positivas: la primera hacia el alumno y su bien; la segunda, enfocada en la materia a enseñar y la última, orientada en la perspectiva de su profesionalidad (Brezinka, 1989). Éstas representan el fundamento para transmitir con éxito los conocimientos y formar las actitudes morales en los alumnos, pero deben reforzarse con la personalidad de los docentes, es decir, con

los comportamientos modelados, los cuales son el medio más poderoso en la enseñanza de los valores morales.

1.1. Actitudes positivas del docente hacia el bien del alumno

Una disposición ética del maestro debe ser preocuparse por hacer el bien a cada uno de los discípulos. En este sentido, un docente preocupado éticamente es aquél que lo ama como aprendiz y se preocupa por tomar decisiones en función de sus necesidades educativas (Noddings 2003; Roger y Webb, 1991). Es una actitud de preocupación contenida en la creencia de ordenar el aprendizaje en forma satisfactoria para que éste ocurra, centrada en la adquisición, por parte del alumno, de las competencias morales e intelectuales, las cuales son, según Brezinka (2011), un conjunto de valores necesarios para vivir moralmente en la sociedad.

Según la literatura pedagógica, las ideas morales se aprenden en una relación interpersonal entre docentes y alumnos (Franta, 2012), mediante la cual se establece una comunicación interpersonal que no es neutral moralmente, porque está cargada de valores que se transmiten a los estudiantes, ejerciendo un gran impacto sobre ellos (Nash, 1991); por tanto, el docente debe preocuparse de estos encuentros interpersonales educacionales. Este criterio es el fundamento que sustenta la actitud ética relacional, orientada hacia el bien del estudiante.

La dimensión relacional ha sido estudiada por Franta (2012); según su postulado, los maestros deben preocuparse por crear una plataforma comunicativa que permita establecer un clima de relaciones interpersonales positivas, basado en el énfasis profundo y sincero de la realidad de cada alumno. Además, es una relación caracterizada por la empatía, en donde el educador percibe la realidad del discípulo, siente como él siente y actúa en consecuencia. Es en esta disposición ética relacional donde surgen las actitudes educativas para ayudar al alumno a aprender mejor los valores morales.

1.2. Actitudes positivas hacia la materia

En referencia a esta segunda disposición, las investigaciones en el campo pedagógico afirman que los profesores deben ser capaces de aplicar intelectualmente sus conocimientos y habilidades gerenciales en la enseñanza (Tobin y Campbell, 1996). Se-

gún Brezinka (1994), éstos deben preocuparse y mantener al menos aquél saber y capacidades a ser transmitidas a los alumnos. Según este autor, esta preocupación se acentúa en la continua expansión y profundización de sus conocimientos y, además, en mejorar sus propios métodos, teniendo en cuenta los nuevos adelantos científicos.

El profesor debe ser un conocedor de la ciencia, saber su propósito, afirma López (2010); asimismo, interesarse por el conocimiento científico y su ámbito, poseer destrezas planificadas referidas al entorno inmediato del aula y habilidades interactivas generadoras de un clima adecuado en el salón: un mundo interpersonal que favorezca la motivación y el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad del alumno, así como también estimulador del esfuerzo y la autoestima. En otras palabras, los educadores deben ser capaces de moverse en el mundo del conocimiento para introducir a los estudiantes en la denominada comprensión humana de Goodlad (2004).

Desde el ámbito de la psicología, el docente debe tener una actitud positiva con el fin de adquirir los necesarios conocimientos para una mejor labor profesional. En este orden de ideas, Wilson, Shulman, Richert (1987) afirman que los docentes pueden manejar muchos tipos de conocimientos, los cuales le favorezcan tomar decisiones sobre la enseñanza. Por su parte, Shulman (2005) los categorizó en conocimientos de la materia, didácticos de contenido, curriculares, sobre el aprendiz, del contexto profesional y de los fines educacionales.

Por las razones expuestas, quien enseñe debe poseer en definitiva una actitud para la adquisición del saber, tanto sobre la materia como sobre el conocimiento didáctico de contenido. La primera, se refiere a la cantidad y organización de los saberes que debe poseer el maestro sobre la asignatura dictada; involucra una organización y accesible facilidad de hechos y nociones conceptuales, específicos contenidos algorítmicos y heurísticos; competencias metacognitivas para ser usadas en las decisiones inherentes a las metas curriculares; optimar la organización secuencial de la materia y también una organización que facilite una buena instrucción (Weinert, Helmke y Schrader, 1992 y Tobin, Tippins, Gallard, 1994).

En efecto, más que un dominio de hechos o de conceptos de una determinada cátedra, se requiere comprender la estructura de la asignatura, tanto sintáctica como sustantiva (Shulman,

2005); el limitado conocimiento de su materia, conduce al docente a una limitada instrucción, sobre todo, puede perder oportunidades para promover conexiones significativas entre conceptos claves y representaciones. Limitación que, por otra parte, influye en la manera cómo los educadores presentan el contenido a los alumnos y, asimismo, se pierden oportunidades para proveer a los estudiantes de fundamentos sobre futuros aprendizajes en la asignatura.

La segunda categoría, conocimiento didáctico de contenido, hace referencia a un saber que transforma otro saber más complejo para hacerlo comprensible a los alumnos, este no es enseñado en su forma original como está almacenado en la memoria del maestro; sino que requiere una transformación, en la cual, según Chen y Ennis (1995), el profesor puede elaborar el contenido de la materia, identificar diferentes representaciones para los conceptos y reorganizar lo que se conoce dentro de formas enseñables, que sirvan para maximizar la comprensibilidad del aprendizaje del educando.

Los conocimientos didácticos de contenidos son definidos por Shulman (2005) como un cuerpo de saberes distintivos para la enseñanza. Al mismo tiempo, representan la armonización de contenido de la materia con la pedagogía, dentro de una comprensión de cómo particulares tópicos, problemas o ideas están organizadas, representadas y adaptadas a los diversos intereses y habilidades del aprendiz y presentadas para la instrucción. Dentro de esta categoría el autor incluye los más diversos temas a enseñar en el área, las más idóneas formas de representación de estas ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, que hacen comprensible la materia a los estudiantes. El autor ya citado incluye la comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de tópicos específicos.

A la categoría anterior, Fernández y Stiehl (1995), agregaron otro componente, referido al sistema de creencias. Estos autores sugirieron que cuando el docente comienza a pensar sobre los fines de la enseñanza pone en movimiento sus creencias sobre lo que el alumno podría aprender; esta visión actúa como patrón de referencia para la toma de decisiones del maestro. Fernández y Stiehl (1995, p.205) ilustran este pensamiento de la siguiente forma: “Los profesores creen que la mera transmisión de la materia no es el principal propósito de la enseñanza, sino que la materia sirva como significado para los estudiantes, que le sirva para su vida”.

1.3. Actitudes positivas hacia su profesionalidad

En cuanto a la tercera disposición del educador, esta será la actitud hacia su profesionalidad. Es decir, su apertura a pensar su profesión como vinculante a una moralidad que ayude a integrar al estudiante en aquella dimensión de la comprensión humana. El logro de este mandato educativo le exige, entonces, poseer una actitud ética para adquirir habilidades gerenciales en la clase y tener una disposición a la investigación.

La primera, implica la posesión de pericias, la cual viene dada por el hecho de que al comienzo de la práctica educacional del educador, éste tiene pobres destrezas en el manejo del salón (Castro, Peley, Morillo, 2009) y es incapaz de organizar sus clases de manera favorable para la creación de un clima de aprendizaje propicio. Para Shulman (2005) los docentes noveles tienen problemas al no poder reaccionar adecuadamente para solucionar las dificultades surgidas en clases, precisamente por no tener una visión general de una adecuada serie de normas, en otras palabras, carecen de pericias gerenciales.

La gerencia del aula ha sido definida por Jara y Parada (2011) como la adquisición de procedimientos necesarios para establecer y mantener un medio en el cual la instrucción y el aprendizaje puedan ocurrir satisfactoriamente. Para Adegbile y Adeyemi (2008) poseer esta disposición de gerencia es un factor dominante que afecta la competencia instruccional del docente y además influye sobre su responsabilidad ética.

La importancia de que el profesor tenga una actitud para adquirir habilidades gerenciales fue planteada por Kounin (1970), quien descubrió, entre los docentes exitosos, destrezas para prevenir problemas disciplinares en el recinto escolar, éstos utilizaron diferentes tipos de pericias que aseguraban en los alumnos un mayor aprendizaje, estaban preparados, organizados y se movieron tranquilamente de una actividad a otra; también mantuvieron a los estudiantes involucrados en actividades instruccionales pero, inicialmente, los estimularon creando un interés por las clases.

Los educadores antes mencionados tenían una gran conciencia del aula, constantemente la escudriñaban para tener una conciencia de problemas potenciales; anticiparon las necesidades de los alumnos, organizaron el salón para minimizar las inquietudes y aburrimientos e hicieron frente a múltiples demandas asociadas con la enseñanza. En este sentido, Murillo, Martí-

nez y Hernández (2011), llegaron a la misma conclusión, destacando la importancia que tiene la comunicación de las expectativas de los educadores en los educandos y la relación existente entre su gerencia exitosa y las demandas cognitivas de los mismos.

Diversos pedagogos han intentado definir las diferentes áreas en las cuales el profesor debe prestar atención al momento de gerenciar la clase (Good, 2010). A este respecto, el autor citado sugiere como áreas de atención: la planificación del curriculum, la organización de procedimientos y recursos, un clima de aprendizaje positivo, control del progreso de los estudiantes y habilidades para anticipar potenciales problemas.

Un segundo componente de la actitud positiva hacia la profesionalidad es la disposición del docente a investigar; lo cual implica un conjunto de procesos complejos a través de los cuales se pretende conocer la realidad. Para Hurtado (2012) estos procesos son de diversa naturaleza, tales como: de exploración, observación, experimentación, entre otros; pero todos conllevan a una actividad práctica exterior y a un acto mental de la persona.

Para Cañal (2007), en el indagar se activan las estructuras intelectuales, así como las conceptualizaciones de las cuales se parte. La interacción de dichas estructuras y conceptos con los resultados de la investigación provoca procesos de reestructuración y de construcción conceptual; es decir, de aprendizaje y desarrollo intelectual, actividad indagatoria que según Elliott (2009) es reflexiva; ella busca y usa la información, describe, explica, interpreta y evalúa nuevos y existentes conocimientos; es crítica y constructiva; evalúa saberes en el contexto de la práctica para mejorarla, ubicándolos en la historia, considera y reconsidera los valores fundamentales y el interés humano en el saber y el actuar.

Sumado a lo anterior, el deseo de conocer mediante el proceso investigativo y de resolver problemas (Bunge, 1976) viene determinado por las motivaciones del sujeto (Cañal, 2007). Por su parte, Sirotnik (1991) menciona tres motivaciones: el deseo de inmortalidad, la necesidad de grabar nuestros pensamientos para sí mismo y para las futuras generaciones y, por último, una consideración prudente de los beneficios que se pueden aumentar a través de unos conocimientos bien fundados.

Del mismo modo, la disposición ética del docente hacia la investigación viene dada por la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un auto análisis de la comproba-

ción de ideas, a través de procedimientos de búsqueda. Esta habilidad depende, según Stenhouse (2007), de una actitud investigativa con respecto a su propio modo de enseñar. Actitud que es definida por el autor como: "...una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica" (p.221).

En consecuencia, la disposición a investigar tiene características éticas en cuanto a que no solamente existe un esfuerzo por nutrir el pensamiento sino que también implica una prioridad en la búsqueda de aquello que es bueno para sí y para los otros, y de lo que da sentido a la vida personal, comunitaria y a la humanidad en general (Pellerey, 1992).

Para Elliott (2009), este proceso de búsqueda perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las habilidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones humanas concretas, unifica el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto a este desarrollo, indagar nutre el juicio profesional y, por tanto, desarrolla la prudencia práctica; es decir, la habilidad de discernir el curso correcto de acción, al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas.

Considerar así al docente, implica que él no solamente debe enseñar sino que tiene la obligación de esforzarse en la investigación para soportar la enseñanza (Stenhouse 2007), pero por la naturaleza de la búsqueda académica, las ideas no emergen de un *Vacuum*; ellas tienen un contexto proporcionado por la historia del pensamiento. El profesor puede presentar sus propuestas, mostrar cómo ellas responden a los problemas no resueltos por otros o cómo las mismas constituyen un avance. Por tanto, existe un contexto que da a las ideas su punto de vista y su significado; se pueden adelantar nuevos criterios pero mostrando cómo funcionan en el contexto, y esto se hace investigando.

Según Palazón (1993) cuando el profesor presenta sus ideas por primera vez en publicaciones o a los alumnos, se compromete con el proceso del saber científico, pero no puede quedarse allí, es necesario evaluarlo para ver cuáles son los problemas y objeciones existentes y cómo responder a éstos, al considerar que su mejoramiento depende de la tarea crítica de los otros. Sin embargo, esto es insuficiente, porque la enseñanza no puede estar divorciada de la expresión de la verdad, pues en eso se fundamenta el esfuerzo investigativo, en la búsqueda de la misma. De este modo, el

profesor no puede enseñar conscientemente ignorando un programa de búsqueda científica.

La idoneidad de un docente investigador reside en su conocimiento logrado en la investigación organizada, por lo tanto, según Stenhouse (2007), un educador con esta actitud hacia el conocimiento científico se caracteriza por: un compromiso de cuestionar sistemáticamente la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo, el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar, el interés por cuestionar y comprobar la teoría y la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

Por otra parte, Scurati (1993) agrega a estas disposiciones desarrollar el hábito de considerar la teoría y la práctica y adquirir la habilidad de auto reflexión. Para este autor es importante lograr combinar elasticidad mental y rigor metodológico. La síntesis de estas dos capacidades permite mantener la propia creatividad y, al mismo tiempo, introduce los elementos de tipo racional, objetivable, favoreciendo la comunicación entre dos mundos que de lo contrario, tenderían a excluirse. Otras disposiciones planteadas por el autor incluyen la adquisición de competencias procedimentales y desarrollar la capacidad de replicar las conclusiones de la crítica a los procesos operativos.

Conclusiones

El poseer un ethos profesional requiere, por parte del docente, poseer un conjunto de valores y de actitudes morales hacia el bien del alumno, la materia que enseña y a su profesionalidad, que le permitan ejecutar la enseñanza; éstas, impregnadas de valores, influirán a la vez sobre las actitudes y conductas de los niños y jóvenes en la adquisición de su moralidad, lo cual implica procesos de formación para los educadores en esta dirección.

Sin lugar a dudas, las universidades tienen el deber de afrontar su responsabilidad educativa, conjuntamente con los formadores de formadores; labor que implica considerar la dimensión cognitiva, afectiva y comportamental de los maestros. En otras palabras, los educadores deben aprender a tener conciencia de las situaciones morales de su profesión, lo cual implica reflexiones constantes del hecho educativo, desde el punto de vista afectivo, formarlos para que sientan las necesidades de los estudiantes, amar el bien, entendido como el deseo de hacer el bien

y no sólo como una acción de obligación moral y, por último, desarrollar habilidades comunicativas referidas a las relaciones interpersonales, gerenciales e investigación.

Por tanto, formar en estas dimensiones nos acercará a la construcción de un ethos profesional exigido con mucha fuerza en la profesión docente. Finalmente, para futuras reflexiones, queda abierta la interrogante sobre el impacto de un ethos del docente en la creación de un clima moral.

Referencias bibliográficas

- ADEGBILE, J. y ADEYEMI, B. (2008). Enhancing quality assurance through teacher's effectiveness. *Educational Research and Review*. 3 (2), pp. 61-65.
- BREZINKA, W. (1989). *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
- _____ (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.
- _____ (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamenti culturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- BUNGE, M. (1976). **La ciencia. Su método y su filosofía**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CABELLO, B. y BURSTEIN, N. (1995). Examining teachers beliefs about teaching in culturally diverse schools. *Journal of Teachers Education*. 46 (4), pp. 285-294.
- CAÑAL, P. (2007). La investigación escolar, hoy. **Didáctica de las Ciencias Experimentales**. 52, pp. 9-19.
- CARR, W. (1993). **Calidad de la enseñanza e investigación-acción**. Sevilla: Diada.
- CARR, W. (2002). **Una teoría para la educación**. Madrid: Morata.
- CASTRO, E.; PELEY, R. y MORILLO, R. (2009). La praxis educativa: Una aproximación a la realidad en el aula. **Revista Venezolana de Gerencia**, 45, pp. 125-143.
- CHEN, A. y ENNIS, L. (1995). Teachers' Value orientations in urban and rural school setting. *Research Quarterly For Exercise and Sport*. 66, pp. 41-50.
- ELLIOTT, J. (2009). **La investigación-acción en investigación**. Madrid: Morata.
- FANG, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research* 38 (1), pp. 47-65.

- FERNÁNDEZ, B. y STHIEHL, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*. 3 (1), pp. 293-306.
- FRANTA, H. (2012). *Relazioni sociali nella scuola. Promozioni di un clima humano positivo*. Roma: LAS.
- GOOD, T. (2010). Forty years of research on teaching 1968-2008: What do we know now that we didn't know then. En J. Manzano, *On excellence in teaching (10th)*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- GOODLAD, J. (2004). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- HURTADO, J. (2012). **El proyecto de investigación**. Caracas: Quirón-Sypal.
- JARA, N. y PARADA, A. (2011). El rol del gerente de aula en la promoción de actividades ecológicas en la educación primaria. *International Journal of Good Conscience*. 6(2), pp. 34-53.
- KOHLBERG, L. (1984). *The Psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper// Row.
- KOUNIN, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LÓPEZ, J. (2010). Educación de calidad y competencias para la competitividad o para la cooperación. **Revista Complutense de educación**. 1 (2), pp.107-122.
- MONTERO, M. HOCHMAN, E. (2006). **Investigación documental**. Caracas. Panapo
- MURILLO, F.; MARTÍNEZ, C. y HERNÁNDEZ, C. (2011). **Decálogo para una enseñanza eficaz**. Recuperado el 7 de Agosto de 2013, de REICE. 1 (9): http://www.rinace.Net/reice/numero/arts/vol9num1/art1_htm.htm
- NASH, R. (1991). Three conceptions of ethics for teacher educators. *Journal of Teacher Education*. 42 (3), pp. 163-172.
- NODDINGS, N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California Press.
- PALAZÓN, F. (1993). Implicación, acción-Reflexión-Acción. **Documentación Social**. 92, pp. 43-58.
- PALMAR, W. (2002). Crisis de valores y educación moral. **Revista de Educación Laurus**. 13, pp. 65-91.
- PELLERREY, M. (1992). Su alcune dimensioni morali dell'azione de insegnamento. *Orientamenti Pedagogici*. 39, 743-756.
- ROGER, D. y WEBB, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 42 (3), pp. 224-250.

- SCURATI, C. (1993). *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- SHULMAN, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva Reforma*. Recuperado el 6 de Agosto de 2013, de **Revista de Currículum y formación del profesorado**: <http://www.urg.es/Local/Recfpro/Rev92ART1.pdf>
- SIROTNIK, K. (1991). Society, schooling, teaching and preparing to teach. En: R. S. J. Goodlad, *The moral dimensions of teaching*, pp. 296-328. San Francisco: Jossey-Bass.
- SOCKETT, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning: The primacy of dispositions*. New York: Routledge.
- STENHOUSE, L. (2007). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata.
- TOBIN, K. y CAMPBELL, J. (1996). Cultural myths as constraints to the enacted science curriculum. *Science Education*. 2 (80), pp. 223-241.
- TOBIN, K., TIPPINS, D. y GALLARD, A. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. En: D. L. Gabel, *Handbook of research on science teaching and learning*, pp. 45-93. New York: MacMillan.
- WEINERT, F.; HELMKE, A. y SCHRADER, F. (1992). Research on the model teacher and the teaching model. En: A. D. F. Koser, *Effective and responsible teaching: The new synthesis*, pp. 249-260. San Francisco: Jossey-Bass.
- WILSON, S.; SHULMAN, L. y RICHER, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of Knowledge in teaching. En J. Calderhead: *Exploring teachers thinking*. Sussex: Holt, Rinehart & Winston.