

DESARROLLO DE COMPETENCIAS ÉTICAS EN EL PROFESORADO FORTALECIMIENTO DE UNA EDUCACIÓN EN VALORES CON PERSPECTIVA ÉTICA LATINOAMERICANA

*DEVELOPMENT OF ETHICAL COMPETENCES IN TEACHERS THE STRENGTHENING
OF VALUE-BASED EDUCATION WITH A LATIN AMERICAN ETHICAL PERSPECTIVE*

Verónica Mancilla Zuñiga
Universidad Diego Portales, Chile
veronica.mancilla@mail.udp.cl



Recibido: 15 de febrero de 2023
Aprobado: 8 de junio de 2023
Publicado: 1 de julio de 2023

Cita sugerida: Mancilla Zuñiga, V. (2023). Desarrollo de competencias éticas en el profesorado. Fortalecimiento de una educación en valores con perspectiva ética latinoamericana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Dossier. 2(18)*, 84-100.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es evaluar y detectar necesidades referidas a competencias éticas y a competencias en el área de educación en valores en el profesorado chileno. El marco teórico fundamental de este estudio es el modelo de educación en valores del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la Universidad de Barcelona, y el marco ético latinoamericano de Enrique Dussel. La metodología utilizada es un análisis de detección de necesidades en tres fases: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones. Este estudio se sustenta porque, actualmente, la educación chilena posee fines dirigidos hacia una productividad



económica y un sentido valórico y ético no traspasa los discursos declarados en las leyes educativas. Los resultados mostrarán que un 80% del profesorado no recibió formación en educación ética o en valores, y que poseen un desconocimiento de más de un 50% en la mayoría de las metodologías de educación en valores consultadas. Se plantea, a partir de esto, una propuesta concreta de intervención formada por cuatro competencias éticas. Esta propuesta de intervención posee una perspectiva ética latinoamericana, basada en el reconocimiento de la alteridad, y es elaborada con una base proveniente del modelo de desarrollo de la personalidad moral y del medio del GREM. En las conclusiones resalta la importancia de desarrollar la propuesta que ofrece este estudio, tanto por docentes, como equipos directivos y profesionales de la educación en general.

Palabras clave: Educación en valores – Educación basada en competencias – Interdisciplinariedad en la enseñanza – Ética aplicada – Alteridad.

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate and detect needs, referred to ethical competencies and competencies in the area of values education, in Chilean teachers. The fundamental theoretical framework of this study is the values education model of the GREM (Moral Education Research Group) of the University of Barcelona, and the Latin American ethical framework of Enrique Dussel. The methodology used is a three-phase needs detection analysis: recognition, diagnosis and decision making. This study is based on the fact that, at present, Chilean education has aims directed towards economic productivity and an integral, value and ethical sense does not go beyond the discourses declared in the educational laws. The results show that 80% of teachers did not receive training in ethics or values education, and have a lack of knowledge of more than 50% in most of the values education methodologies consulted. Based on this, a concrete proposal for intervention in four ethical competencies is proposed. This intervention proposal has a Latin American ethical perspective, based on the recognition of otherness, and elaborated on the basis of the GREM model of moral personality development and the environment. The conclusions highlight the importance of developing the proposal offered by this study, both for teachers, management teams and education professionals in general.

Keywords: Values education – Competence-based education – Interdisciplinary in teaching – Applied ethics – Otherness.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es el resultado del trabajo de fin de Máster (TFM) en Educación en Valores y Ciudadanía (Universidad de Barcelona, 2019), y desarrollado en el marco del programa Conicyt (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica Chile, 2022) El interés que origina esta investigación se relaciona directamente con una problemática; Chile, como un país que es determinado

fuertemente por el fenómeno de una educación 'mercantilizada', debe asumir las necesidades y carencias que este modelo educativo produce. Actualmente, los conflictos entre una educación orientada a la productividad económica, y una educación con fines éticos y valóricos, se presentan como dos fuerzas enfrentadas en el ámbito educativo. En este sentido, el objetivo de este estudio es: 1) investigar y elaborar una detección de necesidades de las competencias éticas docentes del profesorado chileno en el área de la educación en valores, y a partir de esto, 2) formular criterios teóricos y prácticos que fundamenten una propuesta formativa del desarrollo de estas competencias.

Para llevar a cabo los objetivos planteados, en la fase de reconocimiento y diagnóstico se realiza un muestreo aleatorio a profesores chilenos (as) de la Región de Valparaíso y de la Región Metropolitana (n=40) con la técnica de recogida de datos: el cuestionario. Y, en esta misma fase, para diagnosticar e identificar los factores y agentes que intervienen en una educación en valores, se realiza un análisis de la fuente documental *La construcción de la personalidad moral*, Puig (1996), y *Las prácticas morales: una aproximación a la educación moral* Puig (2003). Para identificar, en su caso, principios éticos, que se enfoquen en la alteridad en contextos de exclusión, se desarrolla un análisis de la fuente documental *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998).

En cuanto al contexto y a la problemática que justifica una investigación de este tipo. Observamos que los actuales estudios aseguran que los fines educativos orientados a la productividad económica se han afianzado. Según Labareé (2017), la educación ha tenido diferentes fines a lo largo de su historia, pero en gran medida la racionalidad económica se ha impuesto por encima de las demás, y en el siglo XXI, el discurso normativo educacional converge en un sólo fin de productividad económica. Según el académico de la Universidad de Chile en su obra *De la República al Mercado*, Ruiz (2010): en el caso histórico de Chile es posible identificar tres hitos que constriñen la educación a una productividad económica: en 1960 las reformas educativas establecen que la educación es funcional al desarrollo del país, a la modernización y a su crecimiento económico. En la obra *Nuestra Inferioridad Económica* de Francisco Encina (1911) se propone un industrialismo nacional ante un colonialismo intelectual. El autor sostiene la tesis que la educación económica prepara al país para la lucha internacional por el predominio y la supervivencia. Encina en 1912 exalta a los pioneros del capitalismo en Chile para dirigir el desarrollo hacia una sociedad industrial que demuela el beneficio a las humanidades y la ciencia, privilegiando como única función de la educación a la economía y la industria. Y en 1973 el régimen militar debilita un magisterio docente y obliga un *estatus* de docente-técnico en una educación altamente competitiva con fines desarrollistas. Es la misma ideología que privilegia una racionalidad económica en la educación con una fuerte tendencia a la privatización.

La contradicción que se produce entre una educación orientada a la productividad económica y una educación ética (enfocada en la alteridad excluida) influye en los saberes docentes, en sus prácticas educativas, en el clima

organizacional, en la cultura escolar, y en el desarrollo ético y valórico de los estudiantes. Puesto que una educación ética que se enfoca en la alteridad en contextos de exclusión no piensa que la persona meramente se reduce al desarrollo económico del país. De hecho, la importancia de la filosofía ética latinoamericana radica en que aporta un marco de principios teóricos y prácticos que se ocupan de las “víctimas” y del “cuerpo que sufre”, reconociendo las injusticias históricas. La perspectiva ética latinoamericana es justamente esto: comprender que la alteridad no es ideológica, sino que es real y con contenido material, y que existe un mecanismo ideológico aterrador que des-historifica a las víctimas, Dussel (1998).

Asimismo, la formación de la persona con una escala valórica se aleja de lo educativo si los fines de ésta son económicos. Frondizi (1958) indica que los valores tienen un carácter relacional por lo que cada persona se relaciona y forma su propia jerarquía de valores. Según esto, es posible que las personas se vean tentadas a preferir valores en beneficio propio, o también que incluyan en la valorización a otras personas, al medio social, y al contexto cultural. Fernández (2005) señala que los valores constituyen resortes sociales que son defendidos, deseados y considerados como importantes por toda la sociedad, una parte de esta o por un grupo de individuos. La visión educativa de Puig (1996) defiende que la conformación de la conciencia moral¹ permite construir la propia escala valórica, pero que ésta se conforma de ningún modo bajo un carácter solipsista o autárquico, por el contrario, la formación de estas capacidades atiende al factor social, cultural y se movilizan por los conflictos de valor provenientes de la propia experiencia. Efectivamente, este estudio se fundamenta en la propuesta del GREM, como un robusto *corpus* educativo teórico y práctico, que contrarresta y establece un compromiso con una educación resistente al reduccionismo económico. Y a partir de esto el presente estudio complementará la educación en valores con un marco ético de reconocimiento de la alteridad negada por la ética ideológica y por las instituciones históricas.

DESARROLLO

El profesorado chileno y la educación en valores

Un estudio realizado por Etcheberrigaray, Lagos, Cornejo, Albornoz & Fernández (2017), sobre la docencia del nuevo marco regulatorio del sistema educativo chileno, muestra cómo las leyes educativas chilenas contienen un discurso empresarial por encima de uno ético y valórico. Se muestra la dependencia de Latinoamérica a organismos internacionales al momento de instalar reformas educativas, junto a la adhesión de una nueva forma de funcionamiento del estado hacia las políticas New

¹ El concepto moral debe ser entendido en este contexto desde una perspectiva filosófica, específicamente, la consciencia de las acciones que son susceptibles de ser consideradas buenas o malas. Cabe esta aclaración porque muchas veces este concepto no se toma en su esencia filosófica y se le confunde con una “moral religiosa”. En la actualidad los estudios especializados han dejado en desuso el término moral debido a este equívoco, y lo han intercambiado por educación en valores, sin embargo, existe mucha literatura fundamental que utiliza el término moral.

Public Management (NPM). Se señala que estas políticas buscan implementar en la administración pública las ideas y técnicas del sector privado para mejorar el rendimiento de los servicios públicos.

En cuanto al profesorado este mismo estudio muestra los siguientes aspectos: i) erradicación de la reflexión individual y colectiva del profesorado ii) escasa autonomía profesional, iii) erradicación del trabajo colaborativo entre los docentes iv) no reconocimiento de la labor del profesorado en la atención a los problemas de sus estudiantes, v) erradicación de la incorporación de nuevos contenidos curriculares y metodologías, y finalmente, iv) potenciación de una desconfianza hacia el profesorado, enfocada en que éstos no realizan lo suficiente en su labor.

Frente a estos datos se puede notar que el rol del profesorado padece una desprofesionalización de sus saberes educativos y pedagógicos, afianzándose una lógica de productividad no específica del campo de la educación. En este sentido, señalan Labareé (2017) Saura y Luengo (2013) que se apunta más al sistema de control de productividad, y a la lógica empresarial, que a la reflexión docente que encierra juicios morales. Atendamos que, al referirnos a juicios morales nos ceñimos a un campo de la educación en valores, o educación moral, que no persigue una lógica empresarial, sino que se refiere a un área específica del mundo de los valores y de los principios éticos. En términos educativos, y a pesar de que el saber instrumentalizado² tiene una supremacía en la actualidad, la educación en valores ha desarrollado estudios que marcan presencia a nivel mundial. El GREM² (grupo de investigación en educación Moral) de la Universidad de Barcelona desde el año 1988 se ha dedicado a investigar y desarrollar investigaciones enfocadas en el desarrollo de la personalidad moral y la educación en valores, junto a la formación de profesionales del área educativa y a la elaboración de materiales didácticos del área.

La educación en valores tiene su historia. Señala Puig (1996) que la educación moral basada en valores absolutos estableció en su momento que la posesión de hábitos virtuosos era suficiente para completar la vida moral de las personas. El modelo educativo de clarificación de los valores, y el de desarrollo del juicio moral, la persona es considerada de forma autónoma, pero no incluida en su contexto específico ni en relación con los valores de su propia experiencia. Actualmente, el modelo de construcción de la personalidad complementa los procedimientos de la construcción de la personalidad moral con el uso de estos procedimientos, pero siempre en absoluta relación con la cultura moral y las guías de valor de cada sociedad.

Puig (1996) establece que la experiencia contextual, en la que se vive moralmente, es un ámbito fundamental en el que la educación puede encontrar elementos cruciales que sirvan para la formación de los valores. Los medios de experiencia moral son polos activos en la interrelación formativa. Son elementos con características sociales, culturales e históricas diferenciales que influyen, de modo

²Siglas en Catalán (Group de Recerca en Investigació Moral).

específico y diferente, en el proceso de construcción de la personalidad moral. Enfrentarse a las controversias morales en un contexto educativo exige un trabajo que no se reduce a la adquisición de pautas de comportamiento, ni sólo a la clarificación de los valores, ni tampoco, solamente al desarrollo autónomo de los procedimientos de la personalidad moral de las personas. Los estudios de Puig (1996) indican que la construcción de la personalidad moral supone enfrentarse a los conflictos de valor que nos plantean los medios de experiencia, los que se ven condicionados por la presencia de problemas morales contextualizados. Lo que desde la perspectiva del profesorado exige un profesionalismo en el que tenga lugar estos aspectos de la educación en valores. A este respecto, Ball (2009) es taxativo al determinar que el profesionalismo debe tener un espacio para la reflexión moral tanto interna como externa, así como también un espacio de incertidumbre que posibilite decisiones propias surgidas de los saberes profesionales. En concreto, ha de tomar en cuenta los recursos morales con que cuentan las personas para enfrentarse a los conflictos de valor. Y especialmente el modo en que se usan y entrelazan estos recursos para enfrentarse a los problemas morales que emergen de la práctica misma (Puig, 1996).

Las competencias éticas y el compromiso ético con la alteridad

Referirse a las competencias, aceptar y trabajar con este concepto no es simple, pues éste se inserta en un campo amplio y general. Y en el caso del profesorado, se refiere a lo que se espera que posean, tanto a nivel teórico, como a las actitudes para resolver en la práctica el trabajo profesional. En específico, las competencias éticas, según Vila y Martín (2018) son parte de las competencias transversales, junto a las que, además se encuentran, las orientadas al reconocimiento de los derechos humanos. Son las que ponen en valor las relaciones interculturales, y las referentes al género. Señala Vila y Martín (2018) que las competencias éticas se enfocan en las capacidades para constituirse como un profesional reflexivo y crítico de la propia actividad intelectual, como también de las propias percepciones y creencias. Se refieren al desarrollo de la capacidad de reflexión de los propios conocimientos disciplinares, como a la capacidad de implicarse en la construcción de una ciudadanía comprometida éticamente con la sociedad.

Según esto, las competencias transversales, que implican las competencias éticas, se enfocan en desarrollar en el profesorado habilidades sociales, con compromiso ético, y, referidas al reconocimiento del otro y de la otra. Vila y Martín (2018) enfatiza que, a través de la educación y las intervenciones docentes, se puede lograr suministrar herramientas y espacios de análisis y reflexión que permitan reinventar las realidades teniendo en cuenta al Otro/a, que en su diferencia no es inferior. Esta problemática, es planteada por la filosofía de Enrique Dussel (1987) pues señala que a partir del tratamiento realizado por la universalización de la ética tradicional lo otro ha sido negado e invisibilizado. Esta es una crítica hacia un "eurocentrismo" ético, de hecho, Dussel señala que es sólo Levinas quien se refiere al reconocimiento de la otredad. Sin embargo, nunca éste tampoco pensó

que el Otro/a pudiera ser un indio, un africano, o un asiático. El Otro/a al que se refiere Dussel son las personas excluidas (de continentes periféricos), como el latinoamericano, que han sido invisibilizadas por el centralismo y la dominación europea, aunque también por las oligarquías dominadoras del propio continente. Y tal como señala Puig (1996) la experiencia de los valores contextuales han de encontrarse con conflictos de valor emergidos del propio contexto. En donde las competencias éticas deben expresar un reconocimiento del otro (a) en su igualdad y en su diferencia. Nunca entendiendo en un estadio inferior.

La negación de la alteridad, en contextos de exclusión, compromete al filósofo Dussel (1987) a plantear una crítica a la filosofía eurocéntrica que exalta al sujeto introduciendo en la ética altos contenidos ideológicos. Por esto, la obra *La ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (Dussel, 1998) se enfoca en juicios de la realidad material de las personas, es decir una persona histórica en su contexto real con sus necesidades y sus padecimientos. Para el propósito del presente estudio, este enfoque permite juzgar los valores y los fines de la educación desde una perspectiva aplicada de la ética, suministrando tres importantes contribuciones para guiar la tarea educativa: i) reconstruye una ontología del Otro/a ii) proporciona importantes lineamientos para dar evidencia a la(s) alteridad(s) negada(s), y, iii) pone a la ética en la línea de la responsabilidad de la vida humana material, es decir, la vida humana contextual e histórica.

METODOLOGÍA

Diseño

El enfoque de esta investigación es de tipo mixto debido a que integra el enfoque cualitativo con el cuantitativo. Estos métodos según Hernández, Fernández y Baptista (2014), representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta. Esta investigación se elaboró, siguiendo el método investigativo evaluación de necesidades, que según Pozo y Salmerón (1999), es un proceso amplio que comprende la identificación, el análisis de necesidades y la toma de decisiones. La investigación se enmarca en las 3 fases que propone Pérez Campanero (1991) reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones.

Tabla 1 Fases Modelo de Detección de Necesidades

3 Fases	Descripción
RECONOCIMIENTO	En esta fase se identifican las fases que desencadenan la evaluación de necesidades, y se diseñan las técnicas e instrumentos para la recogida de datos. Se comienza la búsqueda de fuentes de investigación.
DIAGNÓSTICO	En esta fase se identifica la situación actual y la deseable. Se analiza el potencial y las causas de las discrepancias. Se identifican los sentimientos de la población implicada. Se define el problema en términos de carencias y necesidades.
TOMA DE DECISIONES	En esta tercera fase se priorizan las necesidades detectadas, y se buscan soluciones para formular metas y planificar la acción.

Nota.1 Se observa en esta tabla las fases que se utilizan en esta investigación basada en el modelo de detección de necesidades.

Población y muestra

Los sujetos de estudio son profesores y profesoras de Educación General Media de la ciudad de Valparaíso (V Región de Valparaíso) y de la ciudad de Santiago (Región Metropolitana) de Chile ($N= 26.878$) y ($N= 84.680$)³. Es importante mencionar que esta muestra no es probabilística, ya que no es representativa de la población indicada. Posee un margen de error muestral de un 15.5%. Pero, a pesar de este margen de error, las características cualitativas de los encuestados responden al perfil del profesorado para efectos de este estudio. La muestra ($n=40$) abarca a profesores de Educación Media que se desempeñan en colegios municipales, particulares subvencionados, y particulares, impartiendo alguna asignatura del currículum nacional.

Técnicas de recogida de información

Primero, se utilizó la técnica del cuestionario para recolectar información sobre el estado de las competencias éticas del profesorado en Chile. Éste se elaboró a partir del estado del arte de las funciones del profesorado, y se aplicó de modo *online*. Los indicadores se refirieron a: i) formación en competencias éticas y en valores, ii) valorización al desarrollo de competencias éticas, iii) factores que posibilitan el desarrollo ético y en valores, iv) estrategias de una educación en valores, v) utilización en la práctica de estrategias educativas, vi) conocimiento de metodologías de educación moral, y vii) valores que el profesorado desarrolla en los estudiantes. Para el análisis se utilizó el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Debido a la naturaleza evaluativa de esta investigación, se utilizó el software, principalmente, para obtener representaciones descriptivas que fueran idóneas para el análisis de los datos y la comprensión de la información. De hecho, los datos analizados de modo cuantitativo sirven para completar los datos analizados de modo cualitativo, obtenidos del análisis documental.

³Fuente: Estadística de la educación. Centro de estudios MINEDUC (2022)

Segundo, se utilizó la técnica análisis de contenido⁴ para conocer los agentes y los factores que intervienen en una educación ética y en valores. Las fuentes documentales analizadas fueron *La construcción de la personalidad moral*, Puig (1996), y *Las prácticas morales: una aproximación a la educación moral* (Puig, 2003). Y para identificar principios éticos se realizó el análisis de la fuente documental *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998). El análisis de contenido se realizó utilizando el programa *Nvivo*, y se elaboraron matrices de datos para contribuir a una mejor objetividad en la interpretación y comparación de los datos.

Procedimiento

Esta investigación realiza una detección de necesidades acorde a los requerimientos determinados por Bradshaw (1981)⁵. Se ha desarrollado, por una parte, el análisis de las necesidades normativas: primero, enfocadas en el modelo de educación en valores del GREM, y segundo, apuntadas a un marco ético latinoamericano del reconocimiento del *Otro/a*. Y se ha desarrollado un análisis de las necesidades expresadas, enfocado en las percepciones reales del profesorado. Las necesidades comparativas se obtuvieron del cruce, y de comparar las necesidades normativas con las expresadas.

Este tipo de investigación, por evaluación de necesidades, concuerda con el diseño metodológico, pues se ajusta a una identificación de la situación actual y la deseable, siendo acorde también a la clarificación del potencial de cambio y a la identificación de carencias y necesidades. De acuerdo con esto, se realiza una triangulación, a partir de las necesidades comparativas, previa a la fase de toma de decisiones, identificando: situación actual, situación deseable, carencias de la población afectada, e identificación de soluciones.

RESULTADOS

A través del análisis de los datos recopilados, y siguiendo el modelo metodológico, se han obtenido los siguientes resultados que responden a los objetivos planteados. Éstos han permitido detectar necesidades, identificando elementos de intervención y proyectando soluciones.

Necesidades expresadas por el profesorado

-Buena valoración de la educación ética y en valores por parte del profesorado: el profesorado encuestado, en una escala de Likert de 1 a 5 de grado de acuerdo, manifestó con una media de 3,6 que una educación ética y en valores es importante

⁴Según Barding (1986) es un método interpretativo que se mueve entre dos polos; el rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad.

⁵Según Bradshaw existen necesidades normativas, que se refieren a lo emitido por expertos del tema, necesidades expresadas que se manifiestan cuando existe la demanda de solución de una necesidad por parte de los sujetos afectados, y necesidades comparativas, que se obtiene mediante el contraste de colectivos ante una misma situación.

y que es una función profesional docente que deben ejercer en su práctica educativa. En este sentido, el profesorado manifestó, con una media de 4,6 de grado de acuerdo, que el trabajo colaborativo entre el profesorado es fundamental para una educación ética y para el desarrollo de valores.

-Presencia del centro educativo en la formación del profesorado: un 80% de los profesores encuestados manifiesta no haber recibido formación en educación ética o en valores, sólo manifiesta haber recibido formación en ética profesional en un 57% en su formación de pregrado. Un 37,5% señaló que recibieron formación moral en algún credo religioso. Y un 85% del profesorado encuestado afirmó no poseer formación de máster o doctorado en educación en valores, y un 80% declaró no haber recibido formación del ministerio de educación. A pesar de estas carencias, declararon, con un 57,5%, haber recibido formación en el centro educativo en el que se desempeñan. Lo que indica que el centro educativo es la entidad que sí ha tenido presencia en la formación del profesorado en competencias éticas y en educación en valores.

-Buen nivel de valor otorgado a la alteridad y al género: en este aspecto, el profesorado fue consultado en una serie de valores, y en una escala de 1 a 5 de grado de acuerdo, mostró la totalidad de las medias superiores a 4, destacándose una media de 4,8 para los valores referidos a la igualdad de género, la cooperación con el otro y el respeto a la diversidad.

-Conocimiento de estrategias para el desarrollo de una educación en valores: el profesorado identificó como estrategia más usada el diálogo con una media de 4,5. Añadió otras estrategias utilizadas en su práctica educativa, tales como las mesas de trabajo grupal entre profesores, el estudio situado de casos, y el aprendizaje ayudando a los demás. Lo que permite interpretar que el trabajo colaborativo, la experiencia ética y el aprendizaje servicio se encuentran presentes en la práctica educativa de los profesores encuestados.

-Conocimiento de metodologías de educación en valores⁶: en esta dimensión se requieren mejoras, pues, tanto a nivel de conocimiento, como de la práctica en metodologías, el profesorado mostró un desconocimiento de más de un 50% en la mayoría de las metodologías consultadas.

Necesidades normativas: modelo de construcción de la personalidad moral y del medio y principios éticos de reconocimiento del otro, a:

-La evaluación de necesidades normativas estudiadas desde del modelo de construcción de la personalidad moral y del medio (educación en valores del GREM) arrojaron los siguientes datos: se reconoce que las personas se encuentran afectadas por el factor social y cultural, y que no privadas de su autonomía, se encuentran conectadas a su entorno e inmersas en él (Puig, 2003). La personalidad

⁶Nos referimos a ejercicios de frases inacabadas, role playing, role taking, APS (aprendizaje servicio a la comunidad), ejercicios de comprensión crítica, ejercicios de habilidades sociales, role model y ejercicios socio-afectivos (GREM).

moral se encuentra regulada, en gran medida, por las guías de valor que existen al interior de cada cultura moral y de cada sociedad (Puig, 2003). A este respecto, el profesorado tiene una tarea fundamental y de gran responsabilidad para seleccionar y transmitir estas guías culturales de valor, y también para convertirse en 'diseñadores de prácticas morales'. Desde esta perspectiva, los agentes fundamentales, para el desarrollo de una educación en valores, son el profesorado y la cultura moral y/o valórica del centro educativo. La intervención pedagógica debe ser coherente con el concepto de "práctica", porque ésta debe partir de la propia vida histórica de los estudiantes, y desde la propia participación en las prácticas morales, Puig (2003).

-La evaluación de necesidades normativas, destinada en recoger principios éticos enfocados en el reconocimiento de la alteridad arrojó los siguientes datos. En primer lugar, se destacan los siguientes principios referidos a *la acción*: i) *Comunicación Intersubjetiva Responsable*, entendida como la capacidad de comunicación entre personas con enfoque en la responsabilidad de la propia vida y del *Otro/a*, ii) *Principio de Validez Discursiva*, referido a la aprobación universal, del poder que reside en el discurso expresado por el *Otro/a*. En segundo lugar, se destacan los siguientes principios referidos a *la reflexión*: i) *Razón Material Práctica*, es el pensamiento orientado por juicios provenientes de la realidad material real e histórica de las personas, ii) *Razón Reproductiva*, enfocada en la exigencia de entender los peligros que corre la vida en el contexto global, y, iii) *Principio Material Universal de la Ética*, enfocado en la aceptación de la "corporalidad" del otro/a ético/a, tanto a nivel reflexivo, como sensitivo y afectivo.

Necesidades comparativas señalan que la situación actual del profesorado es deficiente en formación ética y valórica, sólo es significativa en la formación al interior del centro educativo, y en la propia asunción intuitiva de prácticas que benefician la educación ética y en valores. Por ello es una necesidad el desarrollo de competencias éticas en la formación profesional docente. La situación deseable apunta hacia una formación inicial y continua que se base en un marco educativo en valores que incluya aspectos teóricos, prácticos y metodológicos. Y que incorpore una perspectiva ética, basada en el reconocimiento de la alteridad que incluya aspectos y principios referidos a la acción y a la reflexión. Desde esta perspectiva el modelo de desarrollo de la personalidad moral y del medio, y los principios éticos que permiten el reconocimiento del otro/a, son marcos referenciales apropiados para resolver las carencias de la población estudiada. Las posibilidades de intervención que presenta esta investigación se encuentran enfocadas, en primer término, en una propuesta de desarrollo de las competencias éticas en la formación continua del profesorado. Esto debido a la urgencia de la intervención, sin embargo, deberá tenerse en cuenta en la formación inicial del profesorado para lograr un impacto en el profesorado en formación.

Propuesta de desarrollo de competencias éticas en la formación continua del profesorado

Esta propuesta de intervención se presenta como un aporte para solucionar las necesidades arrojadas por los datos recogidos y analizados. Y tiene por objetivo desarrollar en el profesorado la capacidad de elaborar conocimiento ético y valórico en su propio contexto. Y también apunta al desarrollo de habilidades para construir prácticas educativas valóricas y éticas. Tal como arrojaron los datos la interacción de los profesores con los demás miembros de la comunidad educativa es clave. La inclusión del estudiantado en la elaboración y el desarrollo de prácticas morales y valóricas es central para constituir una cultura participativa e implicada con las experiencias valóricas que los estudiantes conocen y viven. Es un hallazgo importantísimo que el desarrollo de competencias éticas del profesorado debe realizarse en el ejercicio mismo de la elaboración de prácticas valóricas o morales, las que, a su vez, deben construirse en relación con el centro educativo, estudiantado y con la cultura ética y valórica que se quiere fortalecer. De acuerdo con esto, la presente propuesta presenta aportaciones epistemológicas, pedagógicas, educativas, éticas y valóricas, tanto a nivel teórico como a nivel práctico.

Tabla 2 Desarrollo de competencias éticas y los agentes que intervienen.

Centro educativo	Profesorado	Estudiantado
Cultura ética	Prácticas docentes en educación	Participación
Cultura valórica	ética y en valores	Experiencia ética y en valores
	Diseño de medios educativos	Vivir éticamente los valores

Nota.2 Agentes en un centro educativo y el ámbito ético en el que se circunscriben.

Conviene establecer que las leyes educativas que declaran y aseguran una educación ética y valórica⁷, y la misión y la visión del centro educativo⁸, son los marcos legales en Chile desde donde se debe fortalecer la educación ética y en valores. Y desde donde debe ejercerse el desarrollo de las competencias éticas del profesorado. Se propone, en concreto, un modelo de desarrollo de competencias éticas basado en cuatro competencias que se desarrollan a través de la formación de grupos interdisciplinarios al interior de los centros educativos.

⁷ Nos referimos a la Ley General de Educación (2009). Ámbito social y personal: desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico; plan de vida, trabajo en equipo, cooperación y resolución de conflictos, apreciación de la vida democrática y la participación ciudadana.

⁸ Las Bases Curriculares (2019) señalan que los centros educativos deben incorporar sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo a los marcos curriculares. El Plan de aseguramiento de la calidad de la educación (Ley 20.529) prescribe autonomía y confianza a los establecimientos para construir un sistema educativo diverso, plural, abierto y libre.

-Competencia Teórica (competencia ética 1) Se refiere a la capacidad para conocer y comprender el modelo de educación en valores GREM, y comprender que la educación en valores no se trata solamente del desarrollo de la autonomía moral, sino de las relaciones de complementariedad con los recursos socio morales y culturales que rodean a las personas. Se refiere, además, a la comprensión de principios éticos que reconozcan al *Otro/a* en situación de exclusión, y a la capacidad de involucrarse en la historicidad ética real de las personas en su contexto.

-Competencia Práctica (competencia ética 2) Se enfoca en el desarrollo de habilidades para aplicar metodologías de educación moral y/o en valores, y mantener una buena actitud para su uso óptimo. Para que el profesorado tenga la capacidad de ser un práctico en estas metodologías deberá adquirir habilidades para posicionarse con beligerancia o neutralidad ante los valores. A este respecto, Trilla (1992) aporta un valioso paradigma⁹ que ayuda a diferenciar y reconocer los valores compartidos (A), valores contradictorios a los compartidos (contravalores) (B), y valores controvertidos (C)¹⁰. En este sentido el profesorado deberá desarrollar una actitud positiva con el ejercicio de la educación en valores (Buxarrais, 1997)¹¹, y manifestar un compromiso ético (Buxarrais, 2018) con las problemáticas más urgentes de su contexto.

-Competencia Participativa-Interdisciplinaria (competencia ética 3) se refiere al desarrollo de la capacidad de reconocer, comprender e integrar las diferentes perspectivas de todos los agentes pertenecientes al centro educativo. El profesorado deberá aunar criterios educativos y pedagógicos que logren un punto de unión entre las distintas perspectivas, porque como señala Ortega y Mínguez (2001), no es posible una enseñanza en valores sin referentes experienciales, menos sí esta se encuentra fragmentada o dividida. Para un buen desarrollo de esta competencia fundamental, el profesorado deberá contar con la capacidad para transformar el entorno (Buxarrais, 1997) y mostrar experticia en habilidades sociales y convivenciales (Buxarrais, 1997).

-Competencia Práctica en Educación Ética y en Valores (competencia ética 4). Se enfoca en el desarrollo de la capacidad para diseñar y gestar medios educativos, a partir de un punto de encuentro entre la propia acción del profesorado y la del centro educativo. Se refiere a la capacidad para incluir la experiencia moral y valórica del estudiantado en el diseño de prácticas educativas y didácticas, y, de asumir el compromiso ético del reconocimiento del *Otro/a*, tanto a nivel reflexivo, afectivo y sensitivo e incorporarlo en el diseño de medios educativos.

⁹Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación Moral (GREM).

¹⁰En los valores (A) el profesorado debe adoptar una postura favorable, ante los valores (B) el profesorado debe rechazarlos, y antes los valores (C) el profesorado debe dar espacio para que el estudiantado opte autónomamente. Trilla (1992).

¹¹Catedrática del departamento de teoría e historia de la educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de Investigación Moral (GREM).

Tabla 3 Propuesta de Desarrollo de Competencias Éticas en el Profesorado

Competencia Ética 1 Competencia teórica	Competencia Ética 2 Competencia práctica	Competencia Ética 3 Competencia participativa-interdisciplinaria	Competencia Ética 4 Competencia práctica en educación ética y en valores
Modelo de construcción de la personalidad moral y del medio (GREM)	Metodologías de educación moral (GREM)	Diálogo (GREM)	Construcción del medio educativo y diseño de prácticas morales (GREM)
Procedimientos de la personalidad moral (GREM)	Compromiso ético (Buxarrais, 2018)	Comunicación intersubjetiva responsable (Dussel, 1998)	Reconocimiento del estudiantado a partir de su propia experiencia moral (GREM)
Cultura moral y guías de valor (GREM)	Actitud positiva ante la educación ética y en valores (Buxarrais, 1997)	Experiencia moral integrada (Ortega y Mínguez, 2001)	Reconocimiento del otro (a) histórico. (Dussel, 1998)
Principios éticos de la filosofía latinoamericana (Dussel, 1998)	Habilidad para enfrentarse a los conflictos éticos y en valores. (Trilla, 1992)	Capacidad para transformar el entorno (Buxarrais, 1997)	Actitud para mejorar la responsabilidad ética. Reconocimiento de la corporalidad del que sufre y validación del discurso del otro, a. Inclusión (Dussel, 1998)

Nota. 4 competencias éticas del profesorado fundamentadas en esta investigación. El concepto de reconocimiento de la experiencia moral (GREM) se ha potenciado con el concepto de experiencia moral integrada (Ortega y Mínguez, 2001)

Cabe mencionar que el desarrollo de competencias éticas presentado debe desarrollarse en el ejercicio mismo de la práctica educativa. Y debe estar vinculado con los medios de experiencia moral, contexto, conflictos y con las necesidades de cada cultura valórica. Por lo tanto, el orden o jerarquías, en estas competencias presentadas, no son rígidas: pudiendo partir de cualesquiera de las cuatro competencias mencionadas al momento de asumir una tarea ética educativa o un asunto de educación en valores o incluso un conflicto surgido del contexto histórico inmediato de la comunidad educativa. No obstante, se deberá dar la mayor cobertura de las 4 competencias éticas aportadas en esta investigación a fin de una incidencia mayor en la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

Esta Investigación y el Cambio Educativo: El desarrollo del ámbito ético y valórico es una tarea compartida entre el centro educativo, el profesorado y las familias. Y desde esta propuesta, también del estudiantado. Se ha de ser consciente que las mejoras educativas presentadas en esta investigación se enfocan profundamente en el desarrollo profesional y ético de los docentes. Sin embargo, las mejoras en la calidad de la educación en Chile, a partir del desarrollo de competencias éticas con perspectiva latinoamericana, son un aspecto de un asunto más general. Los cambios que se necesitan en la actualidad educativa en el país requieren de la implicancia de otros sectores de la sociedad y del compromiso político y gubernamental. Por ello, el fortalecimiento de la formación en competencias éticas en el profesorado es una

aportación a las mejoras educativas, sin embargo, desarrollar éticamente una sociedad es una tarea de más sectores e instituciones.

Esta Investigación y la Formación Inicial del Profesorado: La propuesta de formación del profesorado presentada fundamentalmente se orientó al desarrollo de competencias éticas al interior del centro educativo, siendo una de las formas principales: la potenciación de grupos interdisciplinarios. Se privilegió esta opción de formación docente, porque es un espacio que existe en la mayoría de los centros educativos y la muestra así también lo confirmó. Por ello, esta investigación asumió la necesidad de mejorar, y dotar de conocimientos, herramientas y enfoques teórico-prácticos, al trabajo en conjunto que ya realizan los profesores en el contexto actual. Sin embargo, para producir el desarrollo ético y valórico que presenta la propuesta, se necesita principalmente del compromiso del centro educativo. Además, y a pesar de haberse enfocado esta propuesta en la formación continua del profesorado, también, es fundamental que la formación inicial del profesorado la incluya. Las 4 competencias éticas que hemos señalado son fundamentales para resolver en la práctica aspectos referidos a la inclusión, al género, a la ciudadanía, y la convivencia escolar y social. En este mismo sentido, desde esta propuesta de intervención también se otorga la posibilidad de una formación profesional ética y en educación en valores a los profesores (as) en formación.

Esta investigación y la necesidad de espacio, tiempo y consolidación de saberes docentes en la autoformación ética del profesorado: Observamos que la propuesta presentada, no incluye la figura del formador de formadores, debido a que esta propuesta siguió la idea de reordenar los recursos disponibles, y disponer de un espacio ya existente para el trabajo interdisciplinario en la cultura escolar. La muestra confirmó, que existen en la práctica educativa del profesorado y del centro educativo, espacios para la reflexión y puesta en común de estrategias de educación ética y en valores. De acuerdo con esto no se optó por soluciones pasajeras, como capacitaciones esporádicas, realizadas por formadores externos. Sino más bien, por la autoformación del profesorado, porque, además de ser una opción real, y más inmediata de llevar a cabo, es un proceso en el que el profesorado encuentra la posibilidad de modelar las prácticas morales que realiza cotidianamente. Se optó por fortalecer la lógica del trabajo en conjunto del profesorado, que semana tras semana se reúnen para realizar diversos análisis de su contexto histórico-material. Y con esto profundamente nos alejamos de una visión de la docencia con fines hacia una productividad económica mecanicista y tecnócrata. El equipo directivo, en este aspecto, es fundamental, porque tiene la autoridad para convocar, y para reorganizar las instancias en las que el profesorado comparte, ya sean los consejos de profesores, jornadas de reflexión, u otras instancias generadas por el centro educativo. También, es absolutamente necesario que éstos desarrollen capacidades para la educación en valores y se formen en las cuatro competencias éticas con perspectiva latinoamericana presentadas y que sean impulsores de este proceso. Sin duda, se requiere un cambio de paradigma en la formación docente y en el ejercicio de la función pedagógica y educativa del profesorado. Porque la lógica empresarial

basada en la medición, la estandarización, y la performatividad empresarial no permite que el profesorado pueda ejercer su saber pedagógico y se desarrolle ética y profesionalmente. Sin duda, lo mismo ocurre con los equipos directivos. Por ello es de fundamental importancia devolver el sentido, espacio, tiempo y confianza en los roles docentes. Y robustecer el sentido educativo de una comunidad escolar.

Esta investigación y los Aportes a la Construcción de una Ciudadanía Ética, Abierta y Plural: El reconocimiento y la inclusión del *Otro/a* son actitudes que fortalecen valores muy importantes en la actualidad. La acción de incluir la participación del estudiantado, en un modelo de educación en valores, es un aporte, tanto a la construcción de prácticas morales, como a la construcción de una ciudadanía activa y participativa. Indudablemente, reconocer la participación del estudiantado es reconocerles a ellos mismos y ellas mismas en su capacidad moral y ética.

Finalmente, aunque no ha sido objeto de esta investigación, muchos aspectos pueden ser trabajados desde la propuesta presentada: los estudios de género, la validación del discurso y cuerpo de quienes sufren alguna opresión, el reconocimiento de los colectivos inferiorizados, los estudios interculturales, los procesos descolonizadores de los países, y otros. En definitiva, incorporar estas temáticas, y enfocarlas en el compromiso ético y en la construcción de prácticas educativas-valóricas participativas, entraña la promulgación de verdaderos espacios de aprendizaje, en los que tanto profesionales, trabajadores de la educación y estudiantes pueden construir una educación de calidad, en este caso, para el Chile del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Ball, S. (2009). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía* 15 (37), 87-104.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979/5388>
- Bardin, L. (1996) (2da.e) *Análisis de Contenido*. AKAL.
- Bradshaw, J. (1972). *Taxonomy of social need*. En: MacLachlan, Gordon, (Ed). *Problems and progress in medical care: essays on current research*. University Press. https://eprints.whiterose.ac.uk/118357/1/bradshaw_taxonomy.pdf
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Desclée.
- Buxarrais, M. R. (2018). Compromiso ético. Reflexiones. En: Vila, E.; Martín, V. y Sierra, J. (Coords.) *Las Competencias transversales en la Docencia Universitaria* (7-24). GEU.
- Dussel, E. (1987). *Filosofía ética de la liberación*. La Aurora.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Editorial Trotta.
- Etcheberrigaray Torres, G.; Lagos Almuna, J.; Cornejo Chávez; R., Albornoz; Muñoz, N. y Fernández Ugalde, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo

- marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*.
<https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/46693>
- Fernández, L. (2015). Género, Ciencia y Educación en Valores. En: Fernández, L. (Coord.). *Género, Valores y Sociedad. Una Propuesta desde Iberoamérica*, 115-136. Octaedro OEI.
- Fronidzi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Iberoamericana.
- Labareé, D. (2017). Futures of the field of education. En: Whitty & Furlong. *Knowledge and the Study of Education: an international exploration*, 277-283. Studies in Comparative Education.
- Mineduc. (2022). Centro de Estudios Ministerio de Educación. https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2022/03/APUNTES-22_2022_fd01.pdf
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Paidós.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Puig, J. (2003). *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós.
- Pozo, M^a T. y Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa - 17*(2), 349-357.
- Pérez-Campanero, M. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado*. LOM ediciones.
- Saura, G. Luengo, J. (2013) La Performatividad en la Educación. La Construcción del Nuevo Docente y el Nuevo Gestor Performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(3), 139-153.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Paidós.
- Vila, E. & Martín, V. (2018). Universidad competente y formación ciudadana: La importancia de lo transversal. En: Vila, E., Martín, V., Sierra, J. (Coord.) *Las Competencias transversales en la Docencia Universitaria* (7-24) Universidad de Málaga GEU.