



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras – Coordinación de Estudios de Posgrado

ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE DE LOS PROFESORES DEL  
BACHILLERATO UNIVERSITARIO: EL CASO DEL CCH VALLEJO

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Miguel Ángel Caballero Rojas

Tutora Principal:

Dra. Anita Cecilia Hirsch y Adler

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM)

Comité tutor:

Dr. Juan Manuel Piña Osorio – IISUE-UNAM

Dra. Gabriela De la Cruz Flores – IISUE-UNAM

Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana – UPN Ajusco

Dra. Araceli Noemí Barragán Solís – FES Aragón-UNAM

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., septiembre de 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme la oportunidad de estudiar en sus aulas, de ser profesor, deportista y ciudadano formado con sus principios y valores para llegar a ser una persona benéfica en la sociedad.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades, y a su plantel Vallejo, por permitirme realizar investigaciones sobre su realidad. A sus jóvenes estudiantes y profesores por ser partícipes en dos estudios sobre este contexto.

Al Programa de Posgrado en Pedagogía y al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), ambos de la UNAM, por dar todos los recursos materiales e intelectuales para llevar a cabo esta empresa.

A los integrantes del Comité Tutor de esta tesis. Dra. Anita Cecilia Hirsch y Adler por sus insistentes orientaciones y atenciones para mejorar los aspectos teóricos y metodológicos. Al Dr. Juan Manuel Piña Osorio por su tolerancia y buenos consejos para terminar en tiempo y forma. A la Dra. Gabriela de la Cruz Flores, por su amabilidad, paciencia y confianza en mi capacidad profesional. A la Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana, por sus observaciones, consideraciones y análisis llenos de experiencia. A la Dra. Araceli Noemí Barragán Solís, por sus revisiones, atenciones y evaluaciones. Y a todos por su valioso tiempo invertido.

A mi familia, por sobrellevar las horas de trabajo en las que no pude estar con ellos, realizando labores de docencia e investigación para estudiar y mejorar el entorno en donde me desenvuelvo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca que me permitió realizar los estudios de doctorado en el periodo 2016-2020.

## RESUMEN

En esta investigación cualitativa realizada en el CCH Vallejo se indagan los aspectos formativos de un grupo de profesores del nivel bachillerato relacionados con la ética profesional docente. Es un estudio de caso instrumental en el que se emplearon dos instrumentos. El primero es un cuestionario de seis preguntas abiertas aplicado a 81 docentes, y que examina sus opiniones y saberes sobre esta ética aplicada. Posteriormente, se realizaron once entrevistas, a partir de un guion con otras seis interrogantes, que profundizan sobre los problemas y propuestas en el ámbito profesional desde sus experiencias laborales. Los resultados muestran que el contexto es muy importante porque genera una serie de comportamientos políticos y económicos. Por ello, su ética profesional docente mantiene una estrecha relación con otros aspectos sociales, situándolos por encima de los educativos o éticos.

## ABSTRACT

*This qualitative research carried out at the CCH Vallejo search to know the formative aspects related to the professional teaching ethics of a group of teachers at the high school level. It is an instrumental case study in which two instruments were used. The first is a questionnaire of six open questions applied to 81 teachers, and which investigates their opinions and knowledge about this applied ethics. Subsequently, eleven interviews were conducted, based on a script with six other questions, which research into the problems and proposals in the professional field from their work experiences. The results show that the context is very important because it generates a series of political and economic behaviors. For this reason, their professional teaching ethics maintains a close relationship with other social aspects, and imposes them on the educational or ethical ones.*

**INDICE**

INTRODUCCIÓN.....	8
Planteamiento del problema .....	9
Objeto de estudio .....	11
Justificación .....	12
Metodología.....	13
Contenido de la tesis.....	14
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO DE LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE .....	17
1.1 Ética general .....	17
1.2 La ética aplicada .....	20
1.2.1 Principios de la ética aplicada .....	21
1.3 La ética profesional .....	24
1.3.1 Origen de las profesiones .....	24
1.3.2 Fundamentos de la ética profesional .....	26
1.3.3 Ética profesional y educación.....	28
1.3.4 Definición de ética profesional.....	28
1.4 La ética profesional docente .....	30
1.4.1 Rasgos de la profesión docente .....	31
1.5 Conceptos de la ética profesional docente.....	32
1.5.1 Principios.....	33
1.5.2 Normas y reglas.....	34
1.5.3 Valores.....	36
1.5.4 Virtudes .....	39
1.5.5 Actitudes.....	41

CAPÍTULO 2. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO .....	44
2.1 El origen del Colegio de Ciencias y Humanidades .....	44
2.2 El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades .....	47
2.2.1 Las áreas académicas del CCH.....	49
2.3 La ética y los valores dentro del CCH.....	51
2.4 El CCH como bachillerato universitario .....	53
2.4.1 Los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades .....	54
2.4.2 El CCH Vallejo.....	54
2.5 Los alumnos del CCH Vallejo.....	56
2.6 Los profesores del CCH Vallejo.....	59
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....	65
3.1 Enfoque metodológico.....	67
3.2 Estudio instrumental de caso .....	68
3.3 La triangulación en las investigaciones cualitativas.....	69
3.4 Referentes metodológicos de la primera fase. Cuestionario de preguntas abiertas....	69
3.4.1 La transcripción, codificación y análisis de la información .....	70
3.5 Referentes metodológicos de la segunda fase. Entrevistas semiestructuradas .....	70
3.5.1 Codificación, categorización y análisis de las entrevistas.....	71
3.6 Consideraciones éticas.....	71
3.7 Alcances y límites de los estudios empíricos .....	72
CAPÍTULO 4. FASE A: LO QUE SABEN LOS PROFESORES DEL CCH VALLEJO SOBRE ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE.....	74
4.1 Diseño y elección del instrumento .....	74
4.2 Recolección de la información .....	76

4.3 Justificación de la muestra.....	77
4.4 Características de la muestra .....	78
4.5 Selección de los instrumentos para el análisis.....	81
4.6 Clasificación de la información.....	83
4.7 Reporte del estudio empírico de los cuestionarios .....	85
4.8 Categorías obtenidas a partir de los cuestionarios.....	92
4.9 La ética profesional docente en el bachillerato universitario .....	97
4.10 Hallazgos de los cuestionarios.....	98
4.11 Reflexiones sobre este capítulo .....	100
<b>CAPÍTULO 5. FASE B: LAS PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES DEL CCH VALLEJO Y SU RELACIÓN CON LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE .....</b>	<b>103</b>
5.1 Diseño y elección del instrumento .....	103
5.2 Recolección de la información .....	104
5.3 Caracterización de la muestra.....	106
5.5 Disposiciones para la obtención de información.....	108
5.6 Codificación y categorización de la información.....	108
5.7 Principales rasgos de las preocupaciones de los profesores y su relación con la ética profesional docente.....	110
5.8 Resultados.....	140
5.9 Hallazgos de las entrevistas.....	145
5.10 Reflexión de este apartado.....	146
5.11 Pautas para la elaboración de una ética profesional docente para bachillerato .....	148
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>151</b>
1. Hallazgos generales .....	151
2. Comparativa entre los apartados teórico y empírico .....	155

3. Síntesis final .....	157
4. Recomendaciones .....	160
REFERENCIAS .....	162
ANEXOS .....	166
ANEXO 1: Comparación de los planes de estudios de 1971 y 1996 .....	166
ANEXO 2: Cuestionario.....	167
ANEXO 3: Guion de entrevista.....	169
ANEXO 4: Tabla esquemática de apoyo en la fase de las entrevistas (ejemplo).....	171



## INTRODUCCIÓN

---

La ética profesional docente es relevante para el funcionamiento de las escuelas y el beneficio de los alumnos y de la sociedad. Se desarrolla a partir de la ética profesional, que se encuentra en una continua consolidación, pues ha acompañado a los avances tecnológicos, científicos, sociales y culturales que se gestan actualmente. También, reflexiona sobre las acciones que hacen posible estos avances mediante la educación. Asimismo, debe considerar los elementos éticos y humanísticos de los estudiantes y los maestros. En este trabajo se exponen sus teorías, conceptos y propuestas sustentados con el estudio empírico correspondiente con la docencia a nivel del bachillerato universitario.

La tesis tiene como objeto de estudio esta ética aplicada. La investigación da cuenta de elementos teóricos y empíricos, con la finalidad de justificar su viabilidad y pertinencia en ese nivel educativo, específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Se realizó en el plantel Vallejo durante el periodo 2016 a 2020.

Se trata de un estudio de caso instrumental elaborado en ese contexto escolar con el fin de comprender cómo conocen y aplican los profesores la ética profesional docente. También muestra que los conflictos expresados por los profesores son importantes para diagnosticar las condiciones en las que trabajan. Por ello, para proponer y elaborar una ética de este tipo, son indispensables los estudios situados que analicen su entorno. De este modo, con base en la información que proporcionaron, se describen las necesidades que se consideran más relevantes con el fin de que aporten al desarrollo de este campo temático.

Las preguntas que orientaron la investigación en la primera parte del trabajo empírico, con base en un cuestionario de preguntas abiertas, son:

1. ¿Qué saben sobre ética profesional docente los profesores de este plantel de bachillerato?
2. ¿Cuáles son las principales propuestas y problemas éticos que identifican estos docentes en su lugar de trabajo?
3. ¿Qué elementos consideran importantes para construir una ética profesional docente contextualizada en el bachillerato?

Las preguntas de la segunda etapa de estudio empírico, utilizadas en las entrevistas son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los principales problemas laborales que afectan a los profesores del CCH Vallejo?
2. ¿Está de acuerdo con el procedimiento de asignación de grupos y horarios para los profesores de asignatura del CCH Vallejo? Sí, no y por qué.
3. ¿Podría contarnos acerca de la asignación de plazas de carrera para los profesores del CCH Vallejo?
4. ¿Cómo es la relación entre los profesores que trabajan en el CCH Vallejo?
5. ¿Qué haría usted para mejorar las relaciones entre sus colegas?
6. ¿Considera usted necesario que los profesores se pongan de acuerdo para solicitar mejoras? ¿Cómo se organizan y qué exigen?

El objetivo general se formuló de este modo:

Conocer los principales rasgos de la formación en ética profesional docente de los profesores del bachillerato, ubicando la investigación en el CCH Vallejo.

Los objetivos específicos son:

- Construir los marcos teórico, contextual y metodológico para fundamentar los estudios empíricos posteriores.
- Articular lo anterior para investigar sobre los conocimientos, concepciones u opiniones de la ética profesional docente de los maestros del CCH Vallejo.
- Clasificar, comparar, evaluar, categorizar y discutir las experiencias de estos sujetos con base en los libros, códigos y otros documentos sobre la ética profesional docente.
- Obtener una síntesis que pueda justificar la importancia de esta ética aplicada en sus prácticas escolares y profesionales con el fin de mejorar su entorno laboral.

### **Planteamiento del problema**

La falta de ética de los profesores en el nivel medio superior es un asunto que se escucha frecuentemente en los alumnos, funcionarios y otros maestros. Puede deberse a que desconocen o no consideran importantes las decisiones y actos con un referente moral, ético

o normativo, que se juzgan como incorrectos en el entorno escolar. También, a que no reflexionan los reglamentos y estatutos que rigen en su lugar de trabajo y constantemente los quebrantan. Esto genera inconformidades y situaciones graves en relación con su práctica docente, su preparación profesional, la administración y el ambiente escolar.

Fullan y Hargreaves (2001) identificaron una serie de problemas relacionados con el contexto de los profesores entre los que destacan: la sobrecarga, el aislamiento, la balcanización, la competitividad, la ausencia de liderazgo y las pocas soluciones racionales que podrían mejorar las condiciones de las escuelas. Zorrilla (2010) sostiene que los problemas de la docencia en el bachillerato son principalmente de índole política y administrativa porque los funcionarios desconocen las bases de la profesión docente. Por lo anterior, esta actividad tiene varias dimensiones y necesita de un conocimiento que la guíe y la mejore (Hortal, 2000).

La ética profesional docente surgió a partir de los fundamentos y nociones de la ética aplicada, así como de códigos y reglamentos específicos de esta labor. Se trata de una serie de orientaciones y recomendaciones para guiar la tarea de enseñar, con la finalidad de que tenga calidad, eficiencia y excelencia. Además, toma en cuenta los principios de Beneficencia, No Maleficencia, Respeto a la Autonomía y Justicia, que provienen de la bioética y de la ética de la investigación (Hortal, 2002).

De manera informal, estos profesionales consideran que sus conductas, actitudes y acciones son un ejemplo para la formación de otros miembros de la sociedad, pues como agentes de la educación, esperan que con sus actividades provean de mejoras, conocimientos, valores y virtudes a sus estudiantes. Estos rasgos morales de los profesores, a pesar de su valía, pueden desarrollarse aún más para enriquecer el marco referencial de estudios sobre ética profesional docente.

En México, los problemas más frecuentes relacionados con el trabajo de los maestros son primordialmente económicos y políticos (Latapí, 2003; Chávez, 2013). Las cuestiones sindicales, salariales, laborales y de organización colegiada para exigir los beneficios institucionales, se llevan la mayor parte de su atención. De este modo, la ética profesional, aunque la consideran importante, es colocada en segundo término, por lo que es necesario revalorar este asunto en su práctica cotidiana.

En otros estudios (Chávez, 2013; Muñoz, 2014; Consuelo; 2017) se indica que sus preocupaciones ético-morales están relacionadas con el ambiente escolar, las relaciones con sus alumnos y sus colegas, con la administración escolar y con respecto a lo que significan para ellos los valores, virtudes y actitudes. Así, el que los docentes desconozcan aspectos de esta ética aplicada para cumplir con su labor, es un problema transversal que se remonta a su formación profesional y docente.

### **Objeto de estudio**

La ética profesional docente es una ética aplicada que se ha construido a partir de la ética filosófica, la ética general de las profesiones y recientemente, con elementos de la ética cívica e investigaciones sobre esta labor. Como afirma Hirsch (2013), se dio con un proceso paulatino a partir de los principios éticos.

Es significativo que se haya ido generando un consenso a nivel internacional en cuanto a los principios; que a partir del *Código de Núremberg* en 1947, la reglamentación subsiguiente haya retomado y enriquecido continuamente los principios y lo que significan y que hayan sido retomados, de modos diversos, en todas las profesiones y en la formación de los estudiantes universitarios (Hirsch, 2013, p. 110).

La ética aplicada actual se configuró a partir de los juicios de Núremberg que se desarrollaron entre el 20 de noviembre de 1945 y el 1 de octubre de 1946. Allí se juzgaron ética y moralmente a 24 de los principales responsables de los crímenes del régimen nazi por el Tribunal Militar Internacional establecido por la Carta de Londres. Con ello, se reestructuraron las formas de observar, reflexionar y juzgar las acciones humanas, pues anteriormente las leyes y reglamentos regionales eran los encargados de regular las conductas dañinas sin un efecto restaurador ni benéfico. Como indica Martínez (2010) la reflexión sobre la moral y la conducta de las personas con respecto a lo que les rodea era una cuestión filosófica y tenía pocas aplicaciones en la vida cotidiana.

Esos juicios iniciaron un nuevo esquema de regulación que se fundamentó en la intención y la decisión de los individuos, es decir, en su autonomía (Cortina, 2008; Vidal et. al., 1992). De este modo, el desarrollo de la ética aplicada retomó algunos principios de las corrientes utilitarista y kantiana para la solución de dilemas y conflictos de toda índole.

Posteriormente, se redactó el Informe Belmont de 1979, que influyó en el desarrollo de los cuatro principios éticos ya mencionados, a partir del contexto médico y bioético.

Las éticas aplicadas actuales operan en varias áreas del conocimiento y acción humanas en las que se requieren soluciones viables e interdisciplinarias a la luz de la reflexión moral y humana. Así, cada una de ellas trata sobre un tema específico. En el caso de la educación y particularmente de la docencia, se ha configurado la ética profesional docente.

A nivel mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ofrece orientaciones y códigos deontológicos para las acciones de los profesores de forma universal. Desde sus documentos, orienta y recomienda las buenas prácticas educativas, particularmente desde el enfoque de los Derechos Humanos y los Derechos del niño y del adolescente (Fullan y Hargreaves, 2014).

En México, se ha desarrollado paulatinamente en comparación con otros países. Los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y las tesis que se han publicado afirman que las obras y artículos académicos son insuficientes y, por eso, hay una crisis constante en la formación de los profesores. Esto deriva en la recurrencia de conductas y acciones inadecuadas en las escuelas, por lo que investigaciones como la presente son importantes para entender las causas de los problemas éticos en el bachillerato, varios de ellos mencionados por Zorrilla (2010).

Junto con las referencias empíricas encontradas, se indaga la articulación que debe existir entre la docencia y una ética profesional adecuada a ella que fomente un trabajo excelente para beneficio de sus alumnos y la sociedad, especialmente en el bachillerato universitario. De esta manera, se utilizaron las principales obras en español sobre la temática (García, Jover y Escámez, 2010; Hortal, 2000; Cortina, 2000; Martínez, 2010; Hirsch y López, 2012; Hirsch y Pérez, 2019).

### **Justificación**

Las investigaciones sobre la ética profesional de la Universidad Nacional Autónoma de México tienen como finalidad fortalecer las conductas y acciones para un buen ejercicio profesional, considerando una serie de prescripciones derivadas de los códigos y reglamentos. Las éticas aplicadas se articulan con los valores compartidos, cuya finalidad es formar ciudadanos íntegros y virtuosos.

El Código de Ética de la UNAM (2015) contiene lineamientos que deben ser observados por la comunidad, por lo que es una labor de los profesores conocerlo y promoverlo entre los estudiantes y trabajadores para legitimar la identidad universitaria y estabilizar su prestigio. Los universitarios, al conocer los elementos éticos de su formación, obtienen valores, virtudes y actitudes indispensables para servir profesionalmente a sus conciudadanos y, en consecuencia, aumentan el beneficio hacia la sociedad.

En la tesis se investiga cuáles son esos elementos que ya tienen los profesores para estudiarlos y orientarlos para una práctica educativa con un sentido ético. Al analizar las conductas y problemas más comunes a los que se enfrentan, se diagnostican sus causas y se generan propuestas para mejorar el ambiente escolar. Por ello, se reflexiona el caso del CCH Vallejo para obtener respuestas y soluciones a estos conflictos y ayudar a los funcionarios e investigadores a promover la ética universitaria en toda la institución.

Este trabajo es relevante porque puede incidir en que las instituciones y escuelas se esfuercen en formar a personas con altos valores éticos, para que realicen acciones benéficas y disminuyan aquellas que destruyen y corrompen a las sociedades. Si los fines sociales son la felicidad, cultura, educación, protección y el bien común de los ciudadanos, la ética es indispensable para alcanzarlos (Cortina, 1999). Sus conocimientos, habilidades y metodologías para la solución de dilemas y conflictos podrían potenciar los beneficios señalados.

### **Metodología**

La tesis se conformó a partir de un estudio de caso instrumental con enfoque cualitativo que maneja distintos marcos: teórico conceptual, contextual y metodológico. Para ello, se emplearon obras, documentos y artículos académicos relacionados con el tema con la finalidad de organizar el sustento empírico dividido en dos apartados.

El primero está basado en un cuestionario de preguntas abiertas sobre los valores, conocimientos y estrategias de la ética profesional y de la ética cívica en relación con la práctica docente. Se indagó lo que los profesores consideran importante acerca de las éticas aplicadas para su trabajo, y cómo podrían mejorarlo con base en su experiencia educativa. La construcción de las seis preguntas abiertas, su aplicación, recolección, codificación y el análisis de sus respuestas aparecen en el capítulo respectivo.

El cuestionario se aplicó a un grupo de 81 maestros en el segundo semestre del 2017. Las respuestas se analizaron y clasificaron con instrumentos provenientes de otros estudios sobre ética profesional docente (Hirsch, 2005; Fernández-Cruz y Romero, 2010). Al final, los resultados dan cuenta de la importancia del contexto para la asimilación y concreción de una ética para los profesores.

El segundo momento del apartado empírico consistió en entrevistas semiestructuradas que buscaron información sobre los problemas y soluciones que los docentes observan dentro del plantel. Se utilizaron los hallazgos y propuestas obtenidas a partir de las respuestas del cuestionario anterior, con el fin de profundizar en las experiencias positivas y negativas, identificar cuáles son sus mayores preocupaciones para clasificarlas en dimensiones, categorías, subcategorías y rasgos (Hirsch, 2005). Todo esto se realizó en el segundo semestre del 2019 con la participación de 11 profesores del plantel que representan a las cuatro áreas académicas. Las seis preguntas del guion, el desarrollo de las entrevistas, el proceso de transcripción, codificación y análisis se explican en su apartado.

Los resultados arrojaron que las principales preocupaciones de los maestros son estructurales, económicas, políticas e individuales, por encima de aquellas que provienen de sus decisiones o convicciones personales y profesionales. Al final se sintetizaron los hallazgos para contrastar lo teórico y lo empírico, y ubicar la pertinencia de la ética profesional docente en su trabajo cotidiano, y también, para identificar cuáles son los elementos éticos de mayor importancia y su significado en el contexto.

### **Contenido de la tesis**

La investigación se divide en cinco capítulos y las conclusiones:

El capítulo 1 expone el marco teórico. Se retomó especialmente el *Principlismo* de Beauchamp y Childress (2013) como fundamento de la ética aplicada, describiendo su origen y desarrollo para centrarse en la influencia que tiene actualmente en el tema. También se estudia la noción de profesión en las obras clásicas de Emile Durkheim, Max Weber y Talcott Parsons para obtener elementos teóricos y rasgos que identifican a los profesores como colectivo profesional. Asimismo, explica la articulación de los conocimientos de la ética profesional con la docencia.

Se analizaron los conceptos básicos que ayudaron a la clasificación de la información y que son fundamentales para comprender la ética contemporánea. Además de los cuatro principios mencionados que son: Beneficencia, No Maleficencia, Respeto a la Autonomía y Justicia (Beauchamp y Childress, 2013), se añaden las reglas, los valores, las virtudes y las actitudes. Cada uno de estos elementos deriva de una teoría específica que se expone en el apartado.

El capítulo 2 trata del contexto. Consiste en la descripción del lugar en donde se realizó la investigación de campo, el CCH Vallejo. Es un plantel de bachillerato de grandes dimensiones que alberga una población considerable de alumnos, trabajadores y profesores. También se analiza el modelo educativo, las áreas académicas, la estructura escolar y la caracterización de sus actores educativos con el fin de sentar las bases e identificar algunos problemas desde los documentos institucionales.

El capítulo 3 explica la metodología empleada para las dos partes de la investigación de campo. Se describe el procedimiento para realizarlas y su articulación con las demás secciones de la tesis, principalmente la codificación, categorización y análisis. Se señalan los pasos, selección y creación de los instrumentos y materiales utilizados. También se argumentan las consideraciones éticas, los alcances y limitaciones en la obtención de los resultados con la finalidad de justificar lo que no se empleó en el estudio.

El capítulo 4 es la primera fase de la parte empírica de la tesis. Trata sobre la investigación realizada a un grupo de 81 profesores en la que expresaron libremente sus conocimientos, opiniones y experiencias en un cuestionario de seis preguntas abiertas. Se justifica la población, la muestra, el instrumento, la recolección de la información y su clasificación y análisis con base en artículos académicos. Este estudio permitió obtener categorías que se utilizaron para la segunda indagación.

El capítulo 5 trata sobre el segundo estudio empírico. El apartado examina 11 entrevistas semiestructuradas sobre los problemas y propuestas que expresaron los profesores. Su finalidad fue la de ampliar y profundizar la primera parte del trabajo de campo, ya que se encontró que el contexto es muy influyente. Se describen los participantes, el instrumento, la recolección de la información, el procedimiento de codificación y categorización, los hallazgos y la reflexión final sobre los conflictos de los maestros.



En las conclusiones se presentan las ideas que se consideran relevantes para ampliar el conocimiento sobre el campo temático. Además, se valoran con una comparativa de los aspectos teóricos con los empíricos para argumentar una síntesis que da cuenta de la importancia de la ética profesional docente en la práctica de los profesores. También se explica la trascendencia de este tema en el campo educativo.

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO DE LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

---

En el capítulo se explican las teorías y conceptos que ayudaron a ordenar y clasificar los estudios posteriores y el conjunto de la tesis. Se analizaron varias perspectivas sobre la ética general de las profesiones, ética cívica y ética profesional docente.

### 1.1 Ética general

La filosofía define a la ética como la disciplina que reflexiona los actos humanos, en función de los valores o pautas ideales de una sociedad (Camps, 2004). Dado que los actos se pueden juzgar como buenos o malos, correctos o incorrectos, justos o injustos, morales o inmorales, lícitos o ilícitos, es conveniente construir razones para explicar y justificar esos juicios. Así, la ética es una reflexión racional y argumentada sobre el acto humano y sus consecuencias.

Su etimología proviene del griego *ethos* (ἦθος) que significa costumbre o morada. Los griegos la utilizaron para denominar el carácter o personalidad de un individuo. Asimismo, se refería a las características morales o políticas de una ciudad o un pueblo. De ahí que cada comunidad tuviera un *ethos* (Cortina, 2008).

Sócrates, Platón y Aristóteles la consideraron como el tratamiento racional de las costumbres, el carácter y las relaciones entre los seres humanos. Algunas escuelas filosóficas posteriores renunciaron a las reflexiones abstractas, y sostuvieron que solo con los hábitos virtuosos se podía alcanzar la felicidad. De este modo, los tratados de ética se transformaron en manuales prácticos que instauraron escuelas morales y filosofías de vida (MacIntyre, 1984).

Posteriormente, las reflexiones consolidaron principios, valores y máximas que generaron morales filosóficas, es decir, conjuntos de hábitos, normas o costumbres que se formularon para establecer un comportamiento ideal o moralmente bueno (Durkheim, 2006). Sin embargo, la buena conducta, al estar basada en la moralidad común, fue criticada constantemente por corrientes y teorías posteriores.

Algunos pensadores han distinguido entre moral y ética. Afirman que la primera es el conjunto de tradiciones y costumbres de una comunidad que determina el comportamiento

de sus miembros. Por otra parte, la ética es la reflexión racional de esos comportamientos, de los cuales analiza si son virtuosos, valiosos, benéficos o bienintencionados (Martínez, 2010).

Otros sostienen que la moral no se basa en la razón porque sus costumbres o tradiciones se dan por los condicionamientos económicos, religiosos, culturales y políticos, por lo que se resisten a las reflexiones éticas. También, algunas comunidades prohíben el criterio propio y la libertad. Además, los Estados y las religiones acumulan poder político y lo conservan manipulando a la sociedad (Weber, 2009). Por lo anterior, es necesario trascender de la moral hacia la ética.

Beauchamp y Childress, (2013, pp. 351-376) estudian a la ética filosófica desde diversas corrientes. Generalmente se ordenan en cuatro posturas según sus planteamientos teóricos: el Utilitarismo, el Kantismo, la Teoría de los derechos (*Rights Theory*) y la Ética de las virtudes. Se analizan a continuación:

a) El Utilitarismo fue planteado por los filósofos Epicuro, David Hume, Adam Smith, Jeremy Bentham, John Stuart Mill, John Dewey y otros pragmatistas. También es defendido por algunos teóricos de la ética aplicada. Sostienen que el bien es la utilidad y mientras más personas apoyen un fin concreto, será más “bueno”. Asimismo, puntualizan sobre la instrumentalización del conocimiento, la ciencia y la tecnología para beneficiar a la sociedad y a los particulares. El principio que manejan es que el placer es un indicativo de lo bueno, y canalizado beneficia a las personas mediante los servicios. Los principios éticos están anclados en valores como justicia, igualdad y solidaridad para que sean aplicados directamente en la moral, la política, la economía, las ciencias y el derecho (2013, p. 355).

b) El Kantismo, también conocido como Intelectualismo ético o Deontologismo fue sostenido por Sócrates, Platón, San Agustín, Baruch Spinoza, Immanuel Kant, Hegel, George Edward Moore y John Rawls. Sustenta que el conocimiento de la ética se da a partir de la validez y conceptualización de los buenos actos humanos. Sugiere reflexionar y actuar con base en la construcción conceptual de los principios éticos, principalmente los que se acercan al cumplimiento del deber y la obligación. Asimismo, la finalidad de este tipo de ética es llegar a establecer mediante máximas o principios, códigos deontológicos y

legislaciones universales que pretendan educar y orientar a los seres humanos. Del mismo modo, intenta definir de forma teórica y abstracta la noción de bien (2013, p. 363).

c) La Teoría de los derechos (*Rights Theory*), está basada en el iusnaturalismo y sostiene la recepción de los convencionalismos legales y conceptos teóricos como justicia, normatividad, legalidad y Derechos Humanos. Estos surgen a partir de la defensa de elementos humanos valiosos como la vida, la propiedad, la libertad, y están en contra de la opresión, la explotación y el abuso. Proponen la creación de derechos y obligaciones básicos, pero sus problemas consisten en el poco acercamiento con la moral, la obligatoriedad, las condiciones sociales o económicas y se enfrentan a la insistencia de los gobiernos por imponer sus leyes (2013, p. 367).

d) La Ética de la virtud fue construida a partir de las teorías de Aristóteles, los estoicos, la escolástica, MacIntyre, Camps, y autores españoles. Coinciden que la finalidad de la ética es formarse en la virtud. Ésta se define como el conjunto de buenos hábitos que hacen a las personas excelentes, constructivas y benefactoras. Tiene un fuerte énfasis en la practicidad y en la cotidianidad, pues equipara el saber ético con una moral ideal. Además, incluyen una serie de valores y conceptos para realizar actos sobresalientes y supererogatorios. Su finalidad es formar a las personas para alcanzar el máximo grado de plenitud y que sus acciones beneficien por sí mismas (2013, p. 376).

Como indica Cortina (2008), las éticas aplicadas recibieron la influencia de la vertiente utilitarista, pues surgieron a partir del referente pragmático que busca la utilidad social. Después se añadieron elementos filosóficos como los principios, los valores, las virtudes y los ideales para que toda actividad humana se ligara con esta postura. Sus fundamentos tienen conceptos de varias escuelas filosóficas y de algunas ciencias sociales, derivándose el Principialismo, que es una teoría que le da sustento a las éticas aplicadas para su inserción en la solución de conflictos, dilemas y otros problemas ocasionados por la acción humana.

Otros autores plantean que la ética se divide en tres grandes campos: la vertiente filosófica-teórica llamada “metaética”, la normativa o deontológica, y la aplicada (Beauchamp y Childress, 2013; Cortina 2008; Camps, 2004). De esta última se desprende este estudio,

pero no deja de lado los elementos conceptuales que ha trabajado históricamente la ética teórica.

## **1.2 La ética aplicada**

Este campo disciplinario surge en la segunda mitad del siglo XX con la intención de validar y practicar los conocimientos éticos en áreas específicas. En conjunto con las nuevas profesiones, aparecen los códigos de ética como una remembranza de los antiguos mandamientos y juramentos de los oficios. No obstante, Cortina (2002) menciona que su desarrollo actual se remite a la invención de los valores ilustrados del siglo XVIII, como la autonomía, que supera la obediencia de los mandatos para la toma de decisiones.

Tiene como antecedente la finalización de la Segunda Guerra Mundial y el auge de la filosofía pragmática, la cual trasladó sus teorías, descubrimientos y resultados prácticos al campo de la ética. Para los pragmatistas, esta disciplina está vinculada con la moral, la política y el derecho (Cortina, 2008). Además, sostienen que es un conocimiento racional que refleja los principios de la voluntad humana que deben estar presentes en las normas y legislaciones. También, que la moral está inserta en la psicología, las creencias y las conductas convencionales a nivel individual, y las leyes son un ejemplo de su utilidad en la sociedad (Camps, 2004). Por esa razón, la ética pragmática se refleja en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se concretan los ideales y los valores liberales en una legislación mundial (Cortina, 1999).

Este último documento influyó en la aparición de otros organismos internacionales, los cuales vigilaban los ideales liberales modernos para el bien de la humanidad. Con ellos organizaron globalmente los servicios de salud, educación, arte, ciencia, cultura y tecnología. Asimismo, se estructuraron con fundamentos filosóficos, éticos y legales para que su funcionamiento no se viera estropeado por la corrupción. Con base en esto, se crearon los códigos deontológicos que rigen a estos organismos, los cuales ejercerían influencia en la composición de más normas aplicadas a la medicina, al medio ambiente, a las profesiones, a la guerra, a las empresas y al desarrollo científico y tecnológico. También regularían todo intento de daño y abuso al momento de utilizar los conocimientos más avanzados.

### 1.2.1 Principios de la ética aplicada

Las primeras aplicaciones de los conocimientos éticos fueron destinadas a las áreas de la salud, el medio ambiente y las ciencias de la vida. Así, emergió una ética aplicada que se influyó en su inicio en la ética médica, la ética ambiental y la bioética. Esta última integra a varias disciplinas de las ciencias naturales y la filosofía con la finalidad de abordar los temas científicos relacionados con la vida humana desde la mirada moral. Por esta razón, es considerada la más influyente de las éticas con aplicaciones científicas.

La bioética se originó a finales de los años setenta con la obra *Bioethics: Bridge to the future de Van Rensselaer Potter*. Allí se define como “el estudio interdisciplinario de los problemas que crea el hombre relacionados con las ciencias naturales y de la vida, juzgados a la luz de los principios éticos y morales” (Vidal, et al, 1992, p. 421).

Esta nueva disciplina se encargó de evaluar ética y moralmente las acciones humanas relacionadas con la vida, las ciencias naturales y su impacto global. Después, se fue ampliando conforme al avance de las ciencias y la tecnología, retomando problemas como radiación, clonación, genética, SIDA y otros de gran urgencia.

Es notoria su influencia en temas controversiales como el aborto y la eutanasia, que generan conflictos debido a que reconsideran las posturas que definen y defienden la vida desde la moral, la teología y la religión. Asimismo, los dilemas morales y legales como la pena de muerte y la castración química son tratados en estos saberes interdisciplinarios. Con el avance de los armamentos químicos y bacteriológicos, la bioética tiene una fuerte vertiente política, que vigila la tensión entre el desastre nuclear y el impacto medioambiental derivados de los errores humanos y la irresponsabilidad de los gobiernos en el cuidado de la naturaleza (Vidal, et al, 1992). Por ello, es una disciplina de mucha importancia y actualidad, y su aplicación se ha ido especializando en áreas concretas como la medicina, la ecología, la biología y la química.

En 1979 aparece la primera edición de los *Principios de Ética Biomédica* de Tom Beauchamp y James Childress, quienes retomaron varios elementos teóricos de la ética filosófica y la bioética desarrollada hasta ese momento. En este libro se hace un seguimiento de los valores y conceptos éticos para aplicarlos hacia problemas específicos del ambiente médico. Los autores estudian los conceptos procedentes de la ética liberal

como la autonomía, la justicia y la dignidad humana. Exponen los cuatro principios básicos de la ética aplicada, los cuales están formulados a partir de una síntesis filosófica y científica para su aplicación en los contextos reales, como la medicina, las ciencias naturales y sociales, que de manera resumida son los siguientes:

#### *Respeto a la Autonomía*

Se relaciona con la toma de decisiones voluntarias y se fundamenta con valores como la responsabilidad, la dignidad y el respeto. Se evalúan y reflexionan consecuencias y dilemas para actuar con razones y buen juicio. Este principio es importante porque considera el deber, la obligación y las consecuencias de la elección de los sujetos morales. Propone adquirir saberes y habilidades intelectuales como la racionalidad, coherencia y claridad, así como la información, el discernimiento, la credibilidad y la intencionalidad para que las decisiones tengan mayor eficacia en un ámbito profesional (2013, pp. 101-103).

#### *No Maleficencia*

Señala la obligación de no dañar a terceros o al entorno intencionalmente. Se fundamenta en máximas normativas que impiden los actos destructivos, por ejemplo, en los preceptos de no matar o no mentir. También mantiene una concordancia con los deberes sociales, el desarrollo personal, los procedimientos lícitos o la utilización correcta de algo ya destinado. Por ello, este principio genera mayores responsabilidades si se llega a violar. Además, nada justifica su quebrantamiento. Su operatividad es más baja que los otros principios, pues llega a tener problemas de interpretación y objetividad, ya que depende del contexto y de la opinión pública. Por consiguiente, hay autores que no lo consideran para otras éticas aplicadas (2013, pp. 150-153).

#### *Beneficencia*

Se relaciona con lo positivo y lo constructivo de una acción. Trata básicamente los conceptos de útil, placentero, sano, limpio, transparente y otras cualidades positivas que impiden el daño y maximizan el beneficio. Pese a ello, trata el problema de la definición del bien, pues depende del contexto en donde se ejecuta una acción o decisión. Logra ser más claro que el de No Maleficencia, ya que los resultados benéficos no son juzgados como perjudiciales, dañinos, ni dan lugar a interpretaciones ociosas. Como los demás principios, observa la obligatoriedad y el deber, y se le relaciona con la calidad y el prestigio de una

profesión. En este sentido, guarda relación con las virtudes. Uno de sus problemas más mencionados es el paternalismo (una especie de autoritarismo), que esconde intenciones y sugerencias arbitrarias, como, por ejemplo, decir “lo hago por tu bien” o dirigir y obligar acciones “buenas” en contra de la autonomía de las personas (2013, pp. 202-204).

### *Justicia*

Su aplicación en la estructura social induce a que impacte en una gran cantidad de personas. Por ello, la responsabilidad, obligación y compromiso son elevados por los efectos sociales por lo que requiere de una importante fundamentación filosófica. Se le relaciona con el ámbito político e institucional, pues adopta el rol integrador de los demás principios y los canaliza hacia los servicios para que sean utilizados con los sujetos morales. La justicia aplicada se relaciona con la equidad y la igualdad de oportunidades, así como la repartición y administración de los recursos naturales y sociales. También, requiere de recolección de datos y bases científicas para regular estos recursos, por lo que su aplicación abarca a disciplinas como la economía y la ecología para operar con eficacia. Como valor personal, consiste en formar habilidades intelectuales como el discernimiento, la información y el conocimiento de los bienes con el fin de evaluar su optimización. La justicia, definida racionalmente, puede solventar los problemas de la desigualdad, el nepotismo, la corrupción, los intereses políticos y la inequidad (2013: pp. 249-251).

Actualmente, hay un interés significativo por las éticas aplicadas, ya que funcionan en ámbitos concretos, como en las ciencias naturales, las ciencias sociales, las empresas y los sistemas de gobierno. Incluyen conocimientos útiles en torno al eje de las conductas, los valores y las actitudes. Así, a pesar de que la filosofía sigue aportando ideas y métodos, la ética ha evolucionado como una disciplina que no sólo evalúa y reflexiona problemas morales, sino que ayuda eficientemente en las soluciones más viables.

Cortina (2008) menciona que la ética aplicada ha posibilitado la valoración moral de otras disciplinas, como la administración (ética de la empresa), la política (ética del discurso), la medicina (ética biomédica), la ecología (ética ambiental), la investigación científica, el derecho (ética jurídica), la educación (ética escolar), las ciencias naturales (bioética) o el periodismo (ética periodística). De todas ellas, en esta investigación se seleccionó la ética general de las profesiones porque sus valores y virtudes compartidos se pueden



implementar en la formación de los profesores, mejorar su labor profesional y finalmente, orientar su actividad con conocimientos éticos universales.

Como un referente de su desarrollo, Emile Durkheim en sus Lecciones de Sociología (2006) había estudiado la relación entre la moral profesional y la moral cívica. Sus hallazgos confirmaron que ambas son una realidad social, ya que proceden de grupos humanos que generan comportamientos, actitudes e ideales. En este sentido, cada comunidad genera pautas morales, y su configuración permite a los miembros identificarse entre las demás personas. Sin embargo, la ética, como conocimiento racional reflexivo, trasciende la moral particular y forman un campo de conocimientos que orientan el comportamiento de las personas con bases racionales y universales.

A continuación, se explica que lo profesional debe estar en la base de la ética de los profesores, pues su compromiso adquiere dos vertientes: formar un colegio especialista que decida sobre temas escolares y educativos, y orientar sus prácticas para la formación de ciudadanos valiosos, benéficos y virtuosos que compartan una moral profesional articulada con los principios éticos.

### **1.3 La ética profesional**

Las profesiones representan un campo de actividades laborales definido por la sociedad, la economía y las políticas. Sus practicantes mantienen un orden normativo para que convivan con los demás ciudadanos y por su trabajo, reciben honorarios o remuneraciones. La ética profesional orienta las acciones de estas personas para que se efectúen conforme a los valores de su sociedad. La relación entre el campo educativo y el de las profesiones es muy cercana, pues ambas se encaminan hacia la estabilidad social y económica de un país. Hortal (2002) considera que la finalidad de una ética profesional es educativa y formativa, además de sus consecuencias económicas y civiles. En lo sucesivo, se analiza esta ética aplicada desde varios enfoques para observar su afinidad con la docencia.

#### **1.3.1 Origen de las profesiones**

Los primeros roles laborales se originaron en el trabajo arduo y esclavizante, que se ejercía con técnicas de carácter informal. Labradores, campesinos, pescadores, remeros, mineros, cazadores fueron el resultado de estas actividades que funcionaban con la fuerza humana. Conforme mejoraban técnicamente, facilitaron su laboriosidad y muchos se convirtieron en

artesanos, tales como albañiles, carpinteros, barqueros, herreros y orfebres. Este fue el inicio de los oficios, que son actividades económicas dedicadas a desarrollar productos para satisfacer las necesidades de una comunidad. A diferencia de los recolectores de recursos naturales, los artesanos son creadores de sus mercancías (Durkheim, 2006).

Algunos trabajadores se fueron liberando de esas condiciones mediante la unión en gremios y el aumento de su calidad y prestigio. Surgieron los talleres de artesanos que formaban a las nuevas generaciones en técnicas y el perfeccionamiento de su servicio. Así, creció su número y junto con sus familias, se vieron en la necesidad de unirse con otros grupos dedicados al mismo trabajo para evitar el intrusismo. Ciertos oficios artesanales inventaron y emplearon maquinaria sofisticada que exigía una alta preparación y habilidad técnica. De este modo, la relación entre la educación y los oficios se fue estrechando (Durkheim, 2006).

Distintos oficios se separaron del trabajo artesanal y se dedicaron a servir, por ejemplo, escribanos y boticarios. Estos se ofrecían a cada vez más individuos, dado el incremento poblacional. Por ejemplo, los pedagogos ya no cuidaban a los hijos de una sola familia, los abogados dejaron de defender a una sola persona, y los médicos tenían destinado su tiempo a una franja mayor de enfermos. Así, la sociedad requirió más de los servicios y menos de los productos. Pero estas actividades demandaban sus pagos u honorarios. Como no estaban regulados bajo las órdenes de un patronazgo, se les consideró como trabajos libres y posteriormente, profesiones liberales (Durkheim, 2006).

Estas últimas se convirtieron en un fenómeno social. La transición entre los oficios libres y aquellas se dio a través del reconocimiento y el prestigio. Algunos servicios se solicitaban con mayor demanda por ser benéficos y recibían mayor remuneración. Se sostenían mediante una educación y preparación entre las personas dedicadas a ella (Hortal, 2002). Surgieron los colegios y se crearon reglas, códigos y normas para definir u orientar las acciones de los miembros. Además, agregaron sanciones para no denigrar estos servicios abusando o devaluando los conocimientos del gremio. Algunos oficios, como la medicina, llegaron a ser tan valorados en la sociedad que se impusieron filtros y condiciones para evitar a los farsantes, la masificación o la charlatanería. El prestigio derivó en un orgullo y otros valores asociados a la corporación, por lo que surgió el sentido de pertenencia o

identidad. Por consiguiente, se consideran como “colectivos dedicados y comprometidos con su labor en la sociedad” (Durkheim, 2006, p. 103).

### **1.3.2 Fundamentos de la ética profesional**

Los estudios sobre la ética profesional se remontan a los trabajos de Weber (2009) Durkheim (2006) y Parsons (1976). Estos autores la definieron como una actividad económica vinculada con las ideas religiosas. De este modo, afirmaron que se origina en un conjunto de acciones y habilidades que son propios de un individuo para su sustento. Las obligaciones, actitudes y valores se presentan cuando el trabajo se hace en colectivo. Finalmente, los individuos se identifican con sus labores originando una identidad (Hortal, 2002).

La ética general de las profesiones reflexiona sobre el sentido y significado de la palabra profesión, que se concibe en las religiones cristianas. Proviene de *profesar la fe*, que indicaba la convicción de la sabiduría y los dogmas con especial devoción. Así, aquél que profesa está totalmente convencido de sus creencias, tanto que ofrece servicios y sacrificios para divulgar su fe (Weber, 2009, p. 84).

Con el surgimiento de las universidades en la Edad Media, el acceso a los conocimientos superiores se procuraba a través del oficio sacerdotal, ya que el clero resguardaba la mayoría de las obras intelectuales antiguas. Asimismo, otorgaba certificaciones para desempeñar trabajos intelectuales, distintos a los oficios, por ejemplo: contador, defensor, médico, consejero o docente. Con los concilios y reformas, solo sobrevivieron las profesiones tradicionales: sacerdote, abogado y médico, quienes ofrecían sus servicios libremente a diferencia de otro trabajador u oficial (Durkheim, 2006).

Hortal (2002) indica que con el proceso de secularización se adaptaron a los conocimientos universitarios liberales. Se convirtieron en un conjunto de técnicas y conocimientos especializados que se ofrecen en función de un servicio a cambio de honorarios. Además, no estaban sujetas a jornadas fijas de trabajo, por lo que se liberaron de los patronazgos. En consecuencia, las instituciones universitarias crearon las primeras profesiones liberales: teología, jurisprudencia y medicina.

La cultura universitaria fue un bastión para que estas profesiones tuvieran acceso a la intelectualidad, la investigación científica y los principios filosóficos. Al mismo tiempo que

adquirieron autoridad y prestigio, consolidaron su papel servicial pero autónomo dentro de la sociedad. También surgieron las certificaciones por grados académicos: bachiller, licenciado, magister y doctor, cuyos requisitos de graduación las distinguían entre sí. De esta manera, la relación entre la universidad y las profesiones evolucionó hasta nuestros días (Hortal, 2002).

Otra contribución para la comprensión de la ética profesional la aportó Max Weber con una parte motivacional: la vocación, así como las variables políticas y económicas con sus estudios sobre la cultura capitalista de su tiempo. Planteó que la ideología protestante, con sus múltiples facetas religiosas, forjó el espíritu de los nuevos burgueses liberales que concentraron su riqueza al servicio y al bien de los demás (Weber, 2009).

Para el autor, la profesión carece de sentido si no está complementada por una vocación, que se define como “una inclinación, nacida de lo íntimo de la naturaleza de una persona, hacia determinada actividad o género de vida” (Diccionario de María Moliner, 2013). También tiene un sentido emotivo: “Tener o mostrar un sentimiento o una actitud hacia alguien o algo” (Diccionario de la Real Academia del español, 2018). Weber estudia la vocación religiosa, que es un “llamado a ejercer algo específico, una predestinación donde se revelan las cualidades que el aspirante debe poseer para realizar su futura profesión” (Weber, 2009, p. 98). Esto da a entender que la profesionalidad tiene elementos de corte sentimental, que dan pie a la concepción de valores y actitudes propios de una moral profesional.

Estas formas de trabajo integraron una moral comprometida y responsable ante la sociedad y sus convencionalismos. Durkheim la analizó desde los inicios del siglo XX sin llegar a visualizar su apogeo posterior a la Segunda Guerra Mundial, como una consecuencia del capitalismo y el liberalismo que fomentaron la especialización. Parsons (1976) las redefinió desde su funcionalidad, adaptándolas a un rol que ofrece bienes y servicios. Por ello, existe una correlación entre la formación, la ética y la educación. Posteriormente se crearon los códigos deontológicos y actualmente, la identidad profesional es un aspecto importante en la formación y preparación de estas personas.

### 1.3.3 Ética profesional y educación

En México se han realizado investigaciones en el nivel universitario sobre la identidad profesional en los ámbitos de las ciencias de la comunicación, la psicología, la odontología, las ciencias sociales, la medicina y el derecho. En sus conclusiones, afirman que la ética profesional puede vincularse con otras disciplinas para optimizar los rasgos propios de cada ámbito.

Algunas preguntas que surgen en el estudio de esta ética aplicada son: ¿Qué es una profesión? ¿Cómo debería funcionar en la sociedad? ¿Cuál es el perfil del aspirante y del egresado? ¿Qué valores debe tener un profesional? ¿Cuál es la misión y visión de mi profesión? En el nivel licenciatura surgen más preguntas sobre la identidad profesional y los valores, debido a la necesidad de fortalecer la unidad y prestigio del cuerpo colegiado. Esto último se consolida con el apoyo de los docentes y de los profesionistas en activo.

El campo más fértil para el desarrollo de estas indagaciones es la educación superior, ya que todas las carreras tienen aspectos éticos, sociales, valorativos y actitudinales. En estos niveles educativos, algunos textos sobre ética e identidad profesional se crean a partir de acuerdos colegiados entre profesionistas maduros, como dice Hortal (2002). Estos influyen en los currículos universitarios. De este modo, deben tomar en cuenta el aspecto humanístico y ético para la formación de sus futuros sucesores.

### 1.3.4 Definición de ética profesional

La ética profesional es el conjunto de conocimientos que orientan, con base en los principios y valores éticos, las acciones de los miembros de disciplinas específicas. Otro de sus objetivos es formarlos moralmente para que encuentren su sentido humanitario y realicen un excelente servicio social. Se apoya en la “responsabilidad, honestidad, respeto, tolerancia y dignidad” (Hortal, 2002, pp. 50 y 51). Por consiguiente, crea modelos, perfiles y códigos deontológicos para que obtengan pautas que les guíen en sus actividades laborales con el máximo beneficio.

Hortal define a la ética de las profesiones como un planteamiento fundamentalmente ético y filosófico, no solamente deontológico y afirma que “la ética profesional se plantea la profesión en términos de conciencia y de bienes: qué es ser un buen profesional, en qué consiste en hacer bien el ejercicio profesional, razonando, abriendo posibilidades optativas”

(Hortal, 2002, p. 29) Para definir profesión, el autor se plantea filosóficamente la aplicación de la ética profesional en una sociedad capitalista. Sin embargo, dentro de ese sistema se le asocia con el poder de consumo y monetario dejando atrás los bienes intrínsecos de la persona.

Adela Cortina, en su artículo *La dimensión pública de las éticas aplicadas* (2002) ofrece una serie de condiciones para definirla: 1) Es una actividad con varias metas que tienen que ver con las motivaciones intrínsecas de la persona. 2) Mantiene un fuerte espíritu de grupo, por lo que las acciones individuales son valoradas y juzgadas por los colegas. 3) Se genera un sentimiento de identidad y de pertenencia por lo que toda actividad profesional, siguiendo a Durkheim, es una actividad moral y ética. Así, para esta autora es una actividad que busca la excelencia, que se aparta de la mediocridad y la burocratización, motivos que no sólo dependen del individuo sino de sus condiciones sociales y materiales (Cortina, 2002, p. 18).

Por ejemplo, a nivel superior en la UNAM hay una oferta académica de 129 carreras de licenciatura y 42 programas de posgrado, con el compromiso de formar profesional y éticamente (UNAM, 2015). Por eso, la creación de una ética profesional para cada carrera es un recurso para mejorarlas humana y cualitativamente. Además, la comunidad universitaria genera una identidad y una autoridad moral, con base en sus valores y principios.

Los egresados son los que elevan la calidad de su alma mater y por ellos, las universidades conservan, realzan o disminuyen su prestigio. La universidad forma al ciudadano, y este responde con su personalidad, profesionalidad, humanidad y finalmente con sus acciones (Martínez, 2010).

En síntesis, la ética profesional proporciona los conocimientos humanísticos y morales básicos para un buen desempeño profesional, así como aspectos normativos, formativos y valorativos para que se realicen con una calidad excelente (Hortal, 2002). Finalmente, una asignatura con esta temática en el nivel superior en las universidades mexicanas es indispensable para la formación de los futuros profesionales, pero con mayor responsabilidad en la formación de los docentes.

#### **1.4 La ética profesional docente**

La docencia es una de las profesiones más importantes para el desarrollo social, por lo que su base ética debe presentarse en todos los niveles educativos en donde haya profesorado (Hirsch y López, 2014). Los maestros han sido partícipes para que las sociedades progresen, ya que la escuela es la institución dedicada a la formación de ciudadanos. Esta conserva y promueve los valores más apreciados por la sociedad, por ello, acreditan su estabilidad y confiabilidad. Sus cualidades deben estar centradas en una ética y en una filosofía que la haga meritoria de su prestigio (Fullan y Hargreaves, 2014).

Bain (2007) indica que el campo laboral de la docencia se ha establecido como uno de los más indispensables, pues de esta depende que los procesos de socialización, aculturación y formación sean excelentes en las generaciones venideras. También, es primordial en la estructura educativa. De este modo, la capacitación y preparación de sus miembros son necesarios para el buen funcionamiento de la sociedad, del Estado y su cultura.

Tiene características generales y particulares. Al ser una profesión liberal, los profesores trabajan lo que requieren. Algunos pueden elegir su lugar y horario de trabajo, materias, grupos o nivel educativo, siempre y cuando la institución escolar mantenga la autonomía y la libertad de cátedra. Lo que la distingue de las demás profesiones es su responsabilidad social, ya que se encarga de personas en formación, comprometiéndose a enseñar técnicas, destrezas, creencias, conceptos, teorías, valores y actitudes. Si son bien asimilados formarán personas útiles y eficaces para la sociedad, pero de no ser así, las sujetarán al error, la ignorancia y las deficiencias cognitivas (Martínez, 2010).

Así, proporcionarán de sus valores al ambiente escolar y consecuentemente el laboral, haciendo de los profesores agentes sociales comprometidos con su sociedad. También, es pertinente que conozcan los fundamentos cívicos para concientizarse de su papel político en el gobierno. Por último, Martínez (2010) afirma que la ética cívica fortalece a la docencia y, en su articulación con otras éticas aplicadas menciona que la ética profesional de los profesores es un conjunto de saberes que relacionan a varios grupos de personas con una finalidad educativa.

### 1.4.1 Rasgos de la profesión docente

Emilio Martínez, en su *Ética Profesional de los Profesores* (2010), define a la docencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que sólo tienen estas personas y que les ayudan a ejercer con eficiencia su trabajo para lograr el aprendizaje. Entre estos se encuentran: el control grupal, la comunicación, el trato con el escolar, las estrategias de evaluación, la planificación didáctica, el conocimiento del currículum, la implementación del programa operativo y otros saberes pedagógicos. Sin embargo, Ken Bain (2007) complejiza estas características en su indagación:

La mayoría de los profesores de mucho éxito del estudio rompen las definiciones tradicionales de las materias, y nos convencen de que el éxito a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender, incluso materias básicas, se beneficia de la buena disposición del profesor a reconocer que el aprendizaje humano es un proceso complejo. Por tanto, tuvimos que aplicar un sentido general del buen hacer educativo que no resultara de una única disciplina concreta, sino de una tradición educativa amplia que valorase las artes liberales, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso con los asuntos éticos, y tanto la amplitud como la profundidad en el conocimiento específico y en las distintas metodologías y diferentes estándares para las evidencias utilizados para conseguir ese conocimiento (Bain, 2007, p. 19).

En cambio, la ética profesional docente pretende dar orientaciones para que los maestros mejoren su calidad y logren sus objetivos sociales y educativos. Según Martínez (2010) esta ética en específico se define como:

un discurso racionalmente elaborado desde un enfoque interdisciplinar que tiene en cuenta las aportaciones relevantes proveniente de los profesionales afectados, de los padres, de los alumnos, de la sociedad en su conjunto y de las diversas teorías éticas que han reflexionado sobre la profesión docente (2010, p. 44).

Augusto Hortal en su artículo *Docencia* (2000) afirma que:

Los profesores y maestros son los profesionales específicamente preparados a quienes se les encomienda la tarea de transmitir los conocimientos, estimular el aprendizaje y las capacidades cognoscitivas de los alumnos, acompañante y guía de la adquisición de habilidades, métodos y actitudes. Haciendo bien su cometido, enseñando y educando, no sólo contribuye al crecimiento intelectual de sus alumnos sino a la vez educa y eleva su nivel vital y personal. (2000, p. 58).

García, Jover y Escámez (2010) la definen como:

una actividad ocupacional que tiene todas las características por las que se define una profesión: a) presta un servicio específico a la sociedad; b) es una actividad social encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas que se dedican a



ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida; c) los docentes acceden a la profesión tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados para ejercerla; y d) forman un colectivo organizado (colegios profesionales y sindicatos) que tiene o pretende tener el control monopolístico del ejercicio de la profesión. (2010, p. 15).

Además de tener los conocimientos disciplinares básicos para impartir una enseñanza, deben adquirir elementos humanísticos centrados en la capacidad de enseñar y en el trato cordial con las personas a las que beneficia, es decir, una excelencia personal y profesional. Por esta razón, es un acto considerado como positivo y benéfico. Asimismo, siguiendo a Bain (2007) para que un profesor sea excelente debe considerarse lo siguiente:

- Conocen su materia extremadamente bien.
- Preparan sus clases, discusiones y sus sesiones con bastante calidad.
- Esperan mucho de sus estudiantes y fomentan el alto rendimiento.
- Para enseñar se enfrentan a la realidad con base en el ensayo y error.
- Confían, respetan y se esfuerzan en conocer a sus estudiantes.
- Llevan a cabo un programa sistemático para comprobar y evaluar los aprendizajes.

Este autor le da un mayor énfasis a los conocimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, para lograr estos propósitos también se requiere de una calidad humana que sólo la asimilación de los principios éticos puede alcanzar. La ética profesional docente impulsa a que esta profesión mejore en varios rubros y no sólo en el ámbito de las competencias cognitivas o sociales. Por ese motivo, esta tesis incorporará algunos elementos de las tradiciones filosóficas y de las éticas aplicadas tales como los principios, normas, valores, virtudes y actitudes.

### **1.5 Conceptos de la ética profesional docente**

Es importante que en la conformación de una ética aplicada a la docencia y la enseñanza haya tres bases: una que corresponde a la teoría y sus conceptos fundamentales, otra que se aplique al ámbito laboral, y una última que se vincule con la formación ciudadana integral.

Para su fundamentación y justificación es pertinente que se articulen los valores y conceptos de otras éticas aplicadas. La vertiente profesional da cuenta del compromiso de esta labor, mientras que la parte cívica vislumbra la finalidad y su función social.

La ética de cualquier profesión ha de partir del reconocimiento y apego a los valores de convivencia que componen esta ética compartida: valores como la *libertad*, la *igualdad*, la *solidaridad*, el *respeto* y la actitud pacífica de *diálogo* (Martínez, 2010, p. 65).

Como anteriormente se señaló, la Teoría Principialista ha influido en los conceptos clave de la ética profesional docente, ya que proviene de la ética biomédica y algunos principios filosóficos que allí se sustentan. En *Principles of Biomedical Ethics* (Beauchamp y Childress, 2013) se analizan las teorías filosóficas que han influido en la constitución de las éticas aplicadas, como son las vertientes iusnaturalista, kantiana, aristotélica y utilitarista. Sintetizan estas posturas para facilitar la comprensión de los conceptos éticos más relevantes. Además, encuentran divergencias, como, por ejemplo, la virtud para los aristotélicos es una excelencia en los hábitos, mientras que para los kantianos es el esfuerzo de la voluntad por mantenerse dentro de la obligación. Otra discrepancia es la definición del bien. Todo ello para explicar que las teorías se confrontan y no conforman un único marco conceptual.

A pesar de estos conflictos filosóficos, los conceptos que apoyan esta investigación tienen puntos en común. Estos se ligarán al estudio empírico para la validación y aplicación de la tesis, que finalmente se traduce en la fundamentación de una ética profesional docente y su implementación dentro del bachillerato. Así, los conceptos y nociones que son claves para construir los instrumentos metodológicos son los siguientes:

### **1.5.1 Principios**

Son las normas de mayor universalidad que se derivan de la moral. Además, guían en la formulación de reglas más específicas. Los cuatro principales son: Respeto a la Autonomía, No Maleficencia, Beneficencia y Justicia, anteriormente explicados (Beauchamp y Childress, 2013). Sin embargo, la ética general sostiene que los principios son aquellas máximas que rectifican la voluntad para realizar el bien o la virtud con base en la razón.

La definición de *Principio* que proporcionan Beauchamp y Childress consiste en la forma más general de una norma moral y son enunciados para su deducción y verificación práctica. Su grado de universalidad y abstracción permiten que sean aplicables a la mayoría de los casos, por lo que apoyan reglas más específicas para solucionar tergiversaciones y

dilemas morales. En síntesis, un principio ético consistiría en la aplicabilidad de una norma de la máxima generalidad (Beauchamp y Childress, 2013).

Los autores del libro *Ética profesional docente* (García, Jover y Escámez, 2010, pp. 23-29) sugieren una serie de principios que guardan relación con la ética profesional y la ética cívica y representan una articulación de ambas para concretar una ética aplicada a la enseñanza. Estos son:

- El respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa.
- La promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil.
- Proceder siempre conforme a la justicia.
- Proceder con autonomía profesional.
- El principio de beneficencia: poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios.
- Proceder con responsabilidad profesional.
- El principio de imparcialidad.
- El principio de confidencialidad o secreto profesional.
- El principio de veracidad

Algunos principios pueden ser confundidos con las reglas porque las personas están más familiarizadas con estas últimas. Además, los códigos y reglamentos son situados en un contexto, mientras que los principios abarcan muchas áreas del conocimiento. Para la tesis, se emplearon los cuatro propuestos por Beauchamp y Childress (2013).

### **1.5.2 Normas y reglas**

Son enunciados prescriptivos que han sido proclamados con el fin de evitar malas prácticas en la sociedad. En las teorías jurídicas, las normas provienen de la moral y funcionan como limitantes a la coacción y el abuso de individuos más fuertes o poderosos. También funcionan como guías morales y civiles para guardar la convivencia. Hay distintos tipos de normas: jurídicas, morales, éticas, religiosas, científicas, técnicas o empresariales.

Las normas dictan conductas deseables para una comunidad, en conformidad con su etimología (*escuadra* en latín). De tal manera que orientan a lo normal en una situación.

Cualquier suceso o cosa que atente contra ellas se considera anormal y es propenso a sancionarse. Por tanto, las normas, en tanto que acuerdos generales, son importantes para la conservación de un grupo social (Beauchamp y Childress, 2013).

Las normas morales y éticas son útiles para elaborar los códigos deontológicos profesionales. Beauchamp y Childress no distinguen entre ambas y afirman que provienen de la moralidad común. Por ejemplo, los diez mandamientos se consideran normas morales a pesar de originarse en la religión. Entre más universales sean, tendrán mayor grado de aplicación. En occidente, su evolución se dio desde las normas religiosas hacia la reflexión filosófica y científica. Por ello, son necesarias para la interacción y convivencia social, ya sea en forma de leyes o reglas morales.

Los juristas consideran que las normas son lineamientos convencionales logrados por el acuerdo comunitario y que hay de varios tipos. Además, su firmeza, trascendencia o permanencia radica en el uso. Así, surgen de los agentes y funcionan para que se logre una mejor convivencia y bienestar. El poder normativo proviene de la sanción acordada por varios individuos. Las leyes, por ejemplo, utilizan los poderes fácticos y la fuerza pública para que se hagan cumplir. Otras más específicas, como las reglas, se adecuan a la situación o a la problemática. Beauchamp y Childress distinguen entre tres tipos de reglas (2013, p. 24):

- Sustantivas: Proveen guías para juzgar una acción específica, por ejemplo, confidencialidad, privacidad, consentimiento informado, o veracidad.
- De autoridad: Defienden las decisiones de las autoridades en la materia. Otorgan este poder a personas competentes para regular en un ámbito particular.
- Procedimentales: Establecen los puntos claves que se deben seguir para finalizar una tarea o una acción.

La diferencia entre normas, reglas y principios radica en que las normas son genéricas y son divididas en diferentes tipos según su aplicación. Las reglas son normas específicas que sólo aplican en un contexto. Los principios son orientaciones universales creadas para deducir una solución concreta (casuística). Todas las normas exhortan a cumplir con la obligación moral (Beauchamp y Childress, 2013).

Por lo anterior, las normas llegan a ser uno de los principales conceptos de la ética aplicada, ya que crean pautas de conducta para la integración moral de un grupo social. Por mencionar el caso de la docencia, si no hay acuerdos colegiados, el ambiente se torna destructivo y poco propicio para el desarrollo tanto de maestros como alumnos. Así, las normas deben ser cumplidas para garantizar los objetivos de una institución, en este caso, la escuela. Por ello, los maestros deben acordar sus principios y reglas para el desarrollo de su profesión.

### **1.5.3 Valores**

Se les define desde dos vertientes: axiológica y científica. La primera proviene de las tradiciones filosóficas que se conjuntaron en esta disciplina que surgió a principios del siglo XX. Los orígenes de la axiología están en la Fenomenología y sus desarrollos sobre la percepción del mundo y demás conceptos. Este conjunto de teorías sobre los valores ( $\alpha\chi\iota\omicron\nu$ =valor) estudia las definiciones, tipologías, jerarquías y debates filosóficos en relación con esta temática. Trasciende el campo de la ética, ya que establece que los valores son aplicables a distintos conocimientos. Entre sus principales expositores están Edmund Husserl, Nicolai Hartmann y Max Scheler (Etxeberria, 2008).

En tanto que ideales éticos, los valores tienen una historia. Por ejemplo, Platón pensaba que la idea del Bien consistía en la disposición de los seres hacia su perfección. Los filósofos idealistas posteriores desarrollaron teorías éticas que justificaron la existencia de ideas como el bien o la verdad. Otros, como David Hume, consideraban que los sentimientos morales idealizados y exaltados permitían la sociabilidad. Kant y Hegel reflexionaron sobre el uso de los conceptos morales y éticos, y los orientaron a las normas del derecho. Además, intuían que una realidad “espiritual” motivaba a la sociedad, que finalmente fue la base para concebir los valores modernos. De este modo, establecieron algunas de sus cualidades: ideales, afectivos y orientadores (Etxeberria, 2008).

Sobre ese supuesto, filósofos de la escuela fenomenológica como Edmund Husserl estudiaron los aspectos espirituales del mundo de la vida, y lograron que algunas esencias (conceptos puros) se refirieran solo al ámbito humano. Nicolai Hartmann utilizó el término “valor” para formar un campo de estudio basado en las referencias de lo meramente artificial y surgió una noción preliminar en su sentido axiológico. Posteriormente, Max

Scheler concibió la realidad material de los valores al asociarlos a las motivaciones y a la voluntad humana (intencionalidad), que al ser pensados y sentidos, orientan la acción humana. De ahí que deban ser definidos con base en la ética y el bien, de lo contrario pueden causar acciones destructivas (Scheler, 2005). Como señala Etxeberria (2008), la Fenomenología propuso una definición de valor moral conforme a su incidencia en el campo de la ética y las ciencias sociales.

Para Risieri Frondizi (2001, pp. 13-20), la axiología los estudia desde los siguientes puntos:

*Definiciones:* Los valores son: a) cualidades de las cosas o los seres que son estimables; b) ideales o modelos sociales que funcionan como guías de la acción moral; c) atribuciones acordadas para referirse a lo que es importante, es decir, lo que vale; d) aprecio hacia algo

*Tipología:* Pueden ser vitales, morales, éticos, religiosos, económicos, estéticos, políticos, artísticos, científicos, e incluso pueden aparecer a partir de conocimientos organizados. Otra división consiste en clasificarlos en subjetivos y objetivos, como son los casos de la belleza y la verdad.

*Jerarquía:* Pueden dividirse según el grado de estimación que le asigna una persona. Así, para algunos el valor máximo se representa con la felicidad, otros con el placer, el honor o el ser pleno afectivamente. También hay escalas personales, sociales o nacionales de valores.

*Polaridad:* Para todo valor positivo hay una contraparte negativa o antivalor. Por ejemplo, honestidad-deshonestidad; compañerismo-individualismo; gratitud-ingratitude; fidelidad-infidelidad; belleza-fealdad; caro-barato, entre otros.

En suma, la axiología de corte fenomenológico formula una explicación racional y material sobre los valores. Además, justifica su incidencia en el mundo cotidiano, así como su influencia en los actos personales. Sin embargo, la ética derivada de esta corriente suele ser racionalista y regularmente apela a la definición de todos los valores descubiertos para que sean aprendidos y orienten a los ciudadanos (Etxeberria, 2008).

Por otra parte, las teorías científicas provienen de la psicología, las ciencias cognitivas y las ciencias sociales. Para la primera, se originan en la capacidad de juzgar, que se explica a partir de las preferencias sensitivas. Las sensaciones de agrado son placenteras y

naturalmente orillan a la satisfacción. Por ello, hay palabras y conceptos que las nombran y se producen anhelos o deseos que encaminan a las personas a la acción. De ahí que los juicios de valor sean subjetivos y se aplique sólo a los gustos (Fronzizi, 2001).

Las teorías cognitivas los asocian con las conductas observables y las actitudes. Así, son medibles y se forman escalas, variaciones y frecuencias para determinar cuáles son estos deseos que todo mundo quiere satisfacer. Suelen acercar sus estudios con las actitudes (Escámez, 2007). En síntesis, las ciencias cognitivas consideran que representan aquello que visualizamos para motivarnos a satisfacer los anhelos. Por ello, concuerdan que las personas sanas poseen valores constructivos, y las enfermas, antivalores o perversiones.

En las ciencias sociales, Pierre Bourdieu realizó un tratado sobre los gustos de las personas y cuáles son aquellas acciones y objetos que más valoran. En su libro *La Distinción* (1979), analizó respuestas para demostrar la existencia de tres factores que incidían sobre la vida cotidiana: el *hábitus*, el *campus* o ambiente, y el *capital*, que puede ser económico, cultural o social. A partir de las investigaciones empíricas de este sociólogo, se han realizado otras para determinar cuáles son los gustos y valores más frecuentes en una sociedad. Así, las ciencias sociales han tomado partido en su análisis.

Utilizaremos el concepto de valor de la axiología, que consiste en la cualidad estimable de las cosas, acciones o personas. También se retoman elementos cognitivos como los juicios de valor, pero sólo para el análisis de la información. De este modo, algunos tipos que consideramos son:

*Éticos.* Son orientaciones deseables para que las acciones conserven un grupo social. De acuerdo con Talcott Parsons (1976), fundamentan la estructura social ya que permiten instituir actitudes y mecanismos para su organización. Por otra parte, tienen mayor grado de universalidad y se sustentan con los principios, tales como la justicia, libertad, bondad o dignidad. Se utilizan para crear códigos de ética cuya finalidad es consolidar o mejorar un ámbito específico con la estricta observación de sus reglas. Los Derechos Humanos son un vivo ejemplo de su circunspección en documentos globales (Escámez, 2007).

*Universitarios.* Son propios de las universidades y se fomentan para consolidar una identidad. Se establecen en los lemas, así como en la visión, misión o los objetivos educativos de una institución de nivel superior. Algunos provienen de los valores éticos y

se presentan para orientar las actitudes de los estudiantes, docentes y egresados. Para Hirsch (2005), los más comunes son el aprecio por el conocimiento, búsqueda de la verdad, investigación, libertad de cátedra y laicidad.

*Profesionales:* Proviene de lo estimado y acordado por un colegio de profesionistas. Orientan e identifican a una profesión, e influyen en acciones que sólo los miembros conocen y ejecutan. Algunos valores profesionales suelen confundirse con las actitudes para el trabajo, pero se distinguen por su nivel de abstracción, definición y normatividad. Tenemos como ejemplos el compromiso social, la responsabilidad y la seriedad que se presentan en todas las profesiones. Otros son más específicos, como la justicia en los abogados o el cuidado de la salud en la medicina. En síntesis, estos subyacen en cada profesión y es deseable que los egresados de una carrera los asimilen para su desarrollo profesional y ciudadano (Hortal, 2002).

*Cívicos.* De acuerdo con Cortina (2008), tienen como finalidad lograr una sana convivencia entre los miembros de una sociedad. Por ello, se emplean en la educación, la formación ciudadana y el conocimiento de las leyes, derechos y obligaciones. Por ello, la ética cívica proporciona un conjunto de valores que se presentan en la mayoría de los actos civiles, como son la civilidad, el respeto a la dignidad humana o la libertad de pensamiento y expresión. Además, permiten entablar relaciones cordiales entre los habitantes y su finalidad es formar y guiar a ciudadanos íntegros, justos y participativos de las decisiones que afectan a la mayoría. Por consiguiente, pretenden sustituir a algunos valores morales o códigos de urbanidad, normalmente consideradas costumbres, para que la razón y las virtudes cívicas conduzcan las acciones cotidianas (Cortina, 2008).

Los valores son los principales rasgos de las investigaciones sobre ética y educación, pues la mayoría de las personas los mencionan con mucha frecuencia. Asimismo, abarcan la mayor parte de las dimensiones relacionadas con este tema (Hirsch, 2009).

#### **1.5.4 Virtudes**

Tienen una larga tradición ética desde la antigüedad griega. En esa época se denominaba ἀρετή (*areté* “excelencia”) a los actos heroicos que sobresalían de lo común. Posteriormente, los romanos llamaron a los actos viriles y militares de manera genérica como virtudes (Etxeberria, 2008). Hay una controversia sobre la etimología latina de esta



palabra, pues tanto *vis* (fuerza) como *vir* (varón) se empleaban para referirse a las acciones superiores. Posteriormente llegó a significar fortaleza moral, noción que proviene de los estoicos.

Corresponde a Aristóteles la teoría más elaborada. Las definió como los buenos hábitos que propician la excelencia moral. Este filósofo distinguió dos tipos de virtudes: las intelectuales y las morales. Las primeras constituyen la excelencia personal y se dividen en arte, ciencia, prudencia, sabiduría e inteligencia. Las segundas parten de la prudencia, virtud central que razona el punto medio entre dos vicios extremos:

La virtud es, por tanto, un hábito selectivo, consistente en una posición intermedia para nosotros, determinada por la razón y tal como la determinaría el hombre prudente. Posición intermedia entre dos vicios, el uno por exceso y el otro por defecto. Y así, unos vicios pecan por defecto y otros por exceso de lo debido en las pasiones y en las acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio. Por lo cual, según su sustancia y la definición que expresa su esencia, la virtud es medio, pero desde el punto de vista de la perfección y del bien, es extremo. (Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, libro II, 6).

Esta concepción perduró en la Edad Media y llegó hasta nuestros días por las reflexiones de los sacerdotes católicos quienes le dieron el sentido religioso de resistirse a las tentaciones, principalmente las que se originan del placer y la vanagloria. Sin embargo, en la modernidad, retoma el significado de fuerza de voluntad. Tanto Maquiavelo como Spinoza resaltan su función en la vida personal, que consiste en rechazar las pasiones y fortalecerse anímicamente con el fin de lograr el perfeccionamiento moral.

En la actualidad, la ética de las virtudes considera que el esfuerzo para mejorar nuestros actos es siempre benéfico, y hacerlo también con la sociedad y el entorno es supererogatorio. Un virtuoso forma a otro virtuoso mediante el ejemplo, el empeño y la asimilación de acciones bien dirigidas hacia un objetivo, que puede ser la felicidad, la salud, el bien común o la estabilidad en todos sus sentidos (Etxeberria, 2008).

La ética aplicada toma como referente la noción de virtud asociada a la moralidad común. Beauchamp y Childress la definen como “una disposición del carácter que es socialmente valiosa y presente, en concordancia con los principios morales, obligaciones o ideales” (Beauchamp y Childress, 2013, p. 31). Para estos autores, son actos conscientes que

disponen al bien y a la supererogación. Por consiguiente, acercan su definición al cumplimiento de las normas morales.

Consideramos también la definición que aporta MacIntyre: “Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente el lograr cualquiera de tales bienes” (MacIntyre, 1984, p. 237). Este filósofo destaca el rol activo y asertividad con la cual se persiguen los beneficios y cualidades positivas. En consecuencia, son un elemento importante en la ética profesional docente en tanto que motivan a la excelencia en las labores educativas.

Entre las virtudes destacables se encuentran la humildad, paciencia, laboriosidad, emulación, generosidad, sobriedad, pulcritud, y las llamadas *cardinales*: fortaleza, templanza, prudencia y justicia. Dentro de la ética profesional docente, se encuentran también la disciplina, la amabilidad o cordialidad, la unidad, la concentración y el esfuerzo. Son importantes para la investigación porque promueven el desarrollo de la excelencia del profesorado universitario (Hirsch, 2017).

### **1.5.5 Actitudes**

Escámez (2007) la define como una disposición hacia una actividad o a un objeto, y se componen de elementos cognitivos, afectivos y conductuales. Forman parte del carácter y la personalidad, pero pueden ser orientados hacia lo positivo. De ahí la “buena” o “mala” actitud. Asimismo, la psicología y las ciencias sociales priorizan el componente afectivo, pues es la entrada a los juicios y valoraciones que predisponen a la acción.

El conductismo sostuvo que las actitudes son esencialmente sociales, ya que necesitan de la interacción y el estímulo de otras personas para externarlas en una conducta. También “son disposiciones, pero están mediadas por las creencias y juicios que tenemos hacia los demás. Pueden ser observables y se diseñan instrumentos o escalas para este fin” (Escámez, 2007, p. 45). Concluye en que están presentes tanto a nivel individual como colectivo, y necesitan de los elementos éticos y morales, como los valores y los principios, para canalizarse hacia lo constructivo y benéfico del entorno.

Sin embargo, hay controversia sobre la definición de las actitudes, ya que las ciencias de la conducta agotaron el concepto y lo encasillaron junto con la teoría del estímulo-respuesta.

Para evitar esto, algunas teorías rescataron sus cualidades humanas y afectivas, poniendo como base las concepciones de ser humano.

Para el autor citado, son evaluaciones afectivas que muestran significado y juicio, están abiertas al cambio a través de la reflexión y deliberación de las vivencias del sujeto y su evaluación de las situaciones. Son educables y por esta razón elementos fundamentales para la educación. También se basa en la teoría psicológica de Fishbein y Ajzen quienes analizan las actitudes con base en variables como las creencias, el contexto, la personalidad, las costumbres y las motivaciones. Todo ello da como resultado intenciones y conductas, que pueden ser positivas, negativas, constructivas, destructivas o en síntesis, buenas y malas (Escámez, 2007).

El fundamento o quicio de su teoría (Fishbein y Ajzen) es la concepción del hombre como un organismo esencialmente racional, quien usa la información puesta a su disposición para juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Sostienen que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles, creencias caprichosas o irracionales, sino que, por el contrario, el individuo considera las implicaciones de su acción antes de decidirse en el desempeño de una determinada conducta (Escámez, 2007, p. 46).

En este marco, se asocian a los ámbitos laboral y escolar. Las actitudes para el trabajo son aquellas disposiciones para que la labor se efectúe correctamente y con calidad. Además, se interiorizan con el aprendizaje de técnicas y hábitos derivados del oficio. Pueden adquirirse por la experiencia y el clima laboral. De esta manera, se forman algunas que son benéficas como la puntualidad, colaboración, destreza, calidad, técnicas, trabajo en equipo, organización, entre otras (Hirsch, 2005).

En el ámbito escolar, son estudiadas por los psicopedagogos para uso de los orientadores. Los alumnos traen consigo un conjunto de experiencias, creencias, valores y actitudes que determinan su comportamiento en la escuela. Las conclusiones para evaluar una actitud correcta o incorrecta se extraen encuestándolos o entrevistándolos, quienes narran sus vivencias que los han llevado a su situación. Algunos ejemplos de estas disposiciones son: el orden, planeación, motivación, autoestima, exigencia, gusto por el estudio; y contrariamente el *bullying* o acoso escolar (Escámez, 2007).

Hirsch (2005) estudió a las actitudes desde la mirada de la ética profesional y las clasificó en cinco competencias: cognitivas, organizacionales, sociales, éticas y afectivas, cuyo objetivo era construir un instrumento para conocer la formación en ética profesional de los estudiantes del posgrado en la UNAM y la Universidad de Valencia. Este artículo se empleó para clasificar la información del apartado empírico.

Los principios, normas, reglas, valores, virtudes y actitudes tienen como finalidad apoyar el análisis de la información obtenida de los sujetos estudiados. Además, se han revisado los conceptos más importantes de la ética aplicada para que la propuesta de tesis sea viable, justificada y orientada a mejorar la comprensión de la ética profesional docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El siguiente capítulo presenta y describe el lugar en donde se realizó el estudio, haciendo hincapié en la estructura escolar y en la caracterización de los sujetos de la investigación. Se analizarán varios aspectos de la cultura, dinámica y estructura escolar tanto de alumnos como profesores con el fin de comprender cómo son sus prácticas dentro de esta dependencia y cuáles son los intereses que les permiten o prohíben actuar con base en una ética profesional docente.

## **CAPÍTULO 2. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO**

---

Esta sección aborda el marco contextual, que contiene la descripción del ambiente y la estructura educativa del lugar en donde se realizó el trabajo de campo. Detalla, con base en la observación directa, documentos institucionales y otras tesis, el CCH plantel Vallejo, que es una escuela enclavada en el norte de la Ciudad de México y que atiende una población estudiantil característica.

También trata sobre los sujetos informantes, que en este caso son los profesores que laboran allí. Asimismo, se menciona su papel y otras funciones en la escuela, así como sus condiciones sociales, laborales y políticas. Se presentan los fundamentos y los principios que rigen el Colegio de Ciencias y Humanidades, así como los orígenes y la evolución histórica de su modelo educativo. Se mencionan las condiciones que ha desarrollado esta dependencia universitaria para actualizarse.

El Colegio ha tenido resultados favorables en la universidad, en el bachillerato y en la sociedad mexicana. Una de sus aportaciones consiste en formar en la cultura básica a una gran cantidad de alumnos jóvenes que se convertirán en ciudadanos, enseñando valores, principios y virtudes para su formación integral.

### **2.1 El origen del Colegio de Ciencias y Humanidades**

Este bachillerato universitario surgió el 1 de febrero de 1971 con la propuesta de descentralización universitaria proclamada por el rector Dr. Pablo González Casanova. Con antelación se había aprobado la creación de la Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades ante la Junta de Gobierno, que consistía en la construcción de varios planteles para extender la zona de influencia escolar sobre el Área Metropolitana de la Ciudad de México.

La ampliación consistía en dos etapas. En la primera se instituyó un Colegio en donde se impartiría formación universitaria para los niveles medio superior, superior y posgrado, con un modelo vanguardista diseñado para personas que no podían presentarse en los sistemas escolarizados. La segunda fase radicaría en construir más de estas escuelas en otros lugares de la República Mexicana. Así, la propuesta de González Casanova se concretó al

aprobarse la primera etapa del proyecto, pero la segunda sufrió un corte presupuestal. Este suceso junto con la renuncia del rector, propiciaron que no se realizara la expansión en otros Estados (Muñoz, 2014).

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se cimentó en la síntesis de varias teorías pedagógicas que se distinguían por su enfoque humanista. Tuvo como referentes *Summerhill* de Neill y los talleres Freinet, entre otros, que mostraron innovaciones escolares relevantes. El trasfondo de este modelo fueron las visiones pedagógicas de las escuelas Nueva y Activa, en la que los alumnos son la parte más importante del proceso educativo. Por consiguiente, se concentra en los aprendizajes, y no solo en las enseñanzas de los profesores.

Su implementación se logró con la elaboración de un plan de estudios que consistía básicamente en dos metodologías y dos lenguajes, por medio de seis asignaturas por semestre organizadas en un horario de cuatro turnos de cuatro horas. Esto ocurrió hasta 1996. Ante todo, la carga académica era menor en comparación con otros modelos educativos de educación media superior, principalmente el de la Escuela Nacional Preparatoria.

Se pueden distinguir dos períodos en la historia del CCH. Uno va desde la fundación en 1971, hasta la primera reforma en 1996. El otro va desde el documento titulado *Plan de Estudios Actualizado* (1996) hasta el presente. En el primer momento, hay una interiorización de los principios fundacionales del Colegio, ya que en los cinco planteles las opiniones de los profesores y los estudiantes se expresaban con autonomía y libertad, por lo que eran tomadas en cuenta para la organización escolar. La autonomía universitaria se exponía en la estructura administrativa del CCH, la cual era innovadora, pues se elegían a los coordinadores y los funcionarios democráticamente, y se distinguían de otras administraciones escolares (González, 1996).

Posteriormente, se intentó una reforma para adaptarse a los planteamientos económicos y políticos postulados por el modelo neoliberal que prevalecía en la situación educativa del país. La comunidad se resistió y no se llevó a cabo, por lo que en 1996 se aprobó el programa de reestructuración del plan de estudios y de la dinámica escolar del Colegio. Este convirtió los cuatro turnos en dos de seis horas (matutino y vespertino), se crearon

nuevas asignaturas y se eliminaron otras. Se hicieron obligatorios los idiomas inglés y francés, además de los talleres de computación y educación física.

La oferta escolar cambió, pues el modelo educativo original estaba diseñado para los estudiantes que no podían acceder a la escolarización de tiempo completo. Los primeros alumnos trabajaban, eran padres de familia o personas de escasos recursos. González Casanova percibió que estas personas económicamente activas tuvieran más oportunidades para garantizar su desarrollo educativo y social (González, 1996). Sin embargo, el *Plan de estudios actualizado* de 1996 abrió las aulas a una población más joven, sin tantos compromisos económicos o sociales, y que podían dedicarse exclusivamente a sus estudios. En consecuencia, se adaptaron la situación escolar, la estructura administrativa y el modelo educativo para estos alumnos. Se impartirían clases-talleres de dos horas, que modernizarían la formación universitaria bajo el nuevo perfil del egresado (Anexo 1).

La situación de los profesores del Colegio también se alteró. Los fundadores del CCH eran de la misma edad o más jóvenes que los estudiantes. Al principio, todos ellos eran interinos y debido a la falta de personal académico, se aceptaron pasantes. Además, no tuvieron estabilidad laboral ni una normatividad que los amparara, pues el CCH no otorgó plazas definitivas para los académicos hasta la actualización del plan de estudios. Esto fue cambiando a medida que las luchas de los sindicatos se unificaron con el objetivo de estabilizarlos laboralmente. En seguida, la universidad reconoció a los profesores del CCH en el Estatuto del Personal Académico de 1988 y se formó un reglamento para la dependencia (Consuelo, 2017).

A partir de la reforma del sistema administrativo, surgieron promociones para las definitividades y la creación de plazas de tiempo completo de profesor en el CCH. Desde 1974 se habían propuesto, pero debido a los resultados escolares, muchos de los docentes con mayor antigüedad no se interesaban en incorporarse totalmente. A medida que el poder adquisitivo del salario bajaba, la competencia por esas plazas de carrera definitivas se agudizó. Esto propició que el Colegio elevara su nivel académico, al tiempo que disminuían los pasantes y se incorporaban profesionistas de mayor preparación, incluso con posgrados sobre docencia, pedagogía y educación (Muñoz, 2014).

Según Consuelo (2017), los profesores veteranos del CCH han visto crecer las capacidades del Colegio. Se aumentó el número de horas clase conforme a las actualizaciones curriculares, así como las instalaciones de los planteles para albergar a más alumnos. La población estudiantil ha ascendido, de aproximadamente 5,000 alumnos que había en los tres primeros planteles en 1971, hasta los 58,525 en el ciclo 2019-20 (UNAM, 2020). Ante la cantidad de estudiantes y la presión de la competitividad social, los directivos optaron por reducir el número de estudiantes de los grupos con el pretexto de incrementar la calidad de la enseñanza.

Las dos etapas del Colegio de Ciencias y Humanidades han permanecido con el mismo modelo educativo. Esto resulta problemático, pues han cambiado las condiciones sociales en 50 años, y las nuevas generaciones tanto de profesores como estudiantes, han creado otras necesidades. Los funcionarios argumentan que la reforma no cambió los puntos esenciales, pero se añadió la impartición obligatoria de un idioma extranjero y se quitaron varias opciones técnicas con el formato de bachillerato terminal. En consecuencia, se fortificó el bachillerato universitario con la meta de acceder a las carreras profesionales.

Es importante mencionar la evolución administrativa. En el periodo de las coordinaciones (1971-1996), el CCH funcionaba de forma colegiada y agrupaba a distintas comunidades para las decisiones de la vida escolar y política de los planteles. Se fomentaban prácticas democráticas en un contexto político difícil. Sin embargo, cuando se creó la Dirección General (DGCCH) en 1996, se formaron estructuras verticales análogas a las otras dependencias de la universidad, donde los funcionarios y la burocracia sustentan el poder institucional. En la actualidad, las direcciones de los planteles despliegan la toma de decisiones, dejando atrás la democracia y la cooperación inicial de los CCH.

## **2.2 El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades**

Su primer diseño representó a la vanguardia educativa en aquel momento. Tiene influencia de las revoluciones pedagógicas de mediados del siglo XX como ya se mencionó, de las teorías de las escuelas Nueva (John Dewey, Ovide Decroly) y Activa (María Montessori, Celestin Freinet). Estas perspectivas inclinaron el proceso escolar hacia el aprendizaje activo basado en la autonomía de los estudiantes.



Por mucho tiempo, la educación media superior en México tenía como base el modelo positivista de la Escuela Nacional Preparatoria. Este proponía una cultura enciclopédica y científica en función del orden y el progreso que necesitaba el país. Sin embargo, con el modelo del CCH se criticó y transformó el bachillerato mexicano porque se creó un plan de estudios en el que los alumnos lograrían desarrollar su autonomía académica. Se sintetizó con el lema “aprender a aprender” (Bazán, 2012, pp. 8-10).

El modelo opera con tres principios pedagógicos. Su forma de lograr los aprendizajes es fundamentalmente con la investigación documental y libre. La formación de cultura básica se obtiene mediante el plan de estudios que organiza todas las asignaturas en seis semestres (González, 1996, pp. 39-46). A continuación, se describen sus principales componentes:

#### 1. Aprender a aprender

Significa dotar a los alumnos de las herramientas y estrategias cognitivas básicas para que asimilen activamente lo propuesto en el plan de estudios. Su finalidad es que aprendan los fundamentos de cada materia, ofreciéndoles una cultura básica distinta al enciclopedismo o a la erudición. Motiva a que los alumnos tengan la libertad para buscar, ordenar, indagar, clasificar, analizar, interpretar y construir los saberes necesarios, así como establecer las fuentes de su cultura general. De esta manera, pueden obtener una preparación para su carrera universitaria de elección (1996, p. 39).

#### 2. Aprender a ser

Se relaciona con los valores y actitudes del estudiante del CCH. Expresa los ideales y la filosofía de la dependencia universitaria para transformar a una persona en un excelente ciudadano con integridad, ética y valores. Contiene concepciones filosóficas de la psicología y la pedagogía humanistas, entre los que destaca el concepto de persona moral. De este modo, la noción de ser humano que tiene el Colegio es la de aquél que se apropia de valores que le indicarán cómo actuar en la sociedad. Además, establece que los estudiantes del CCH adoptarán actitudes firmes basadas en la autonomía, la participación democrática y el espíritu crítico, que al mismo tiempo le identificarán como universitario y como miembro activo de la sociedad plural. Este principio es la base del perfil del egresado del CCH: un ser humano que es reflejo de su educación (1996, p. 45).

### 3. Aprender a hacer

Consiste en los aprendizajes procedimentales que el alumno adquiere cursando las asignaturas. Cada materia tiene en su programa un apartado práctico. Por ello, cada disciplina tiene un fundamento epistemológico, un objeto general de estudio, un manejo práctico y metodologías específicas. Por ello, los estudiantes deben aprender a operar estas herramientas y utilizarlas eficientemente. Este conocimiento debe ser útil para la sociedad y por la misma razón pragmática, todo aprendizaje impartido en el CCH se concreta en el beneficio. El alumno aplica lo aprendido y lo demuestra en sus productos, sean experimentales, materiales o intelectuales que le servirán en su desarrollo futuro (1996, p. 37).

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades promueve constantemente estos tres pilares pedagógicos y con base en él se formen alumnos y académicos. Recientemente se ha sugerido un cuarto pilar que consiste en el *aprender a convivir* propuesto por Jacques Delors. Sin embargo, el modelo original continúa vigente a pesar de las dinámicas sociales actuales. Curiosamente no ha podido superar en prestigio a la ENP (COMIPEMS, 2020), pues esta acapara a la mayoría de los estudiantes sobresalientes y, por tanto, recibe mayor presupuesto de la UNAM.

#### **2.2.1 Las áreas académicas del CCH**

Es importante mencionarlas porque influyen en las prácticas e identidad de los profesores. La organización curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades se divide en cuatro áreas básicas, un departamento académico (Idiomas), y asignaturas optativas (Educación Física y Opciones Técnicas) que conforman el plan de estudios. Éstas funcionan con base en los documentos institucionales que fundamentan al Colegio. Asimismo, se sostienen en dos métodos y dos lenguajes para formar en una cultura básica a los estudiantes y que orientan el eje principal del CCH. A continuación, se describen con base en el Plan de Estudios Actualizado (1996, pp. 50-57):

Matemáticas. Da las bases de un lenguaje formalizado. Tiene vínculos con el área de las ciencias formales, físico-matemáticas y las ingenierías de las carreras universitarias. Cubre las materias obligatorias de Matemáticas I-IV, y las optativas de Cálculo I-II, Estadística y Probabilidad I-II y Cibernética y Computación I-II. El modelo educativo indica que el

lenguaje formal de las matemáticas provee a los estudiantes de conocimientos claros y precisos que son compuestos para lograr demostraciones con certeza y verdad. Se adquiere para apoyar a las disciplinas relacionadas con la lógica y las ciencias exactas. De este modo, se espera que se utilice en la vida cotidiana al momento de crear estrategias, diseñar soluciones e integrar proyectos con base en este lenguaje y sus asignaturas (1996, pp. 51-52).

Ciencias Experimentales. Maneja los métodos empíricos verificables. Según el modelo educativo, enseña a los alumnos los procedimientos y técnicas para construir e interpretar conocimientos científicos de alto nivel, además de proveerle de herramientas para describir hechos con un criterio validado y sujeto a la comprobación empírica. De esta manera, es fundamental para la formación de los alumnos, pues implica que los conocimientos científicos evitarán prejuicios, errores e incertidumbre a la hora de explicar los fenómenos. Las asignaturas son comparadas con el área de las ciencias naturales y de la salud de la oferta de licenciaturas. En el plan de estudios se organizan con las materias de Física I-II, Química I-II y Biología I-II; y las optativas de quinto semestre Física III-IV, Química III-IV y Biología III-IV. Además, se añaden las relacionadas con el cuidado de la salud, como Psicología I-II y Ciencias de la Salud I-II, que también son optativas. Tiene como finalidad que los estudiantes tengan una cultura básica proveniente de las ciencias naturales (1996, pp. 52-53).

Histórico-Social. El método de la historia dentro del CCH es la clave para la formación del pensamiento crítico de los estudiantes con base en comparar, analizar, dialogar y concluir a partir de diversas posturas ideológicas, políticas y económicas. Asimismo, la metodología de las ciencias sociales, mediante las disciplinas de Ciencias Políticas y Sociales I-II, Antropología I-II, Economía I-II, Geografía I-II y Teoría de la Historia I-II, provee de herramientas intelectuales con el fin de crear conocimientos útiles a la sociedad. Además, incide en el terreno práctico con las asignaturas centradas en las relaciones sociales como Derecho I-II y Administración I-II. Sólo las materias de Historia Universal I-II, Historia de México I-II y Filosofía I-II son obligatorias, por lo que la mayor parte son optativas del último año y están diseñadas para que los alumnos construyan su cultura a partir del proceso histórico y las transformaciones sociales (1996, pp. 53-54).

Talleres de Lectura y Redacción. Tienen como fundamento los estudios acerca del lenguaje oral y escrito. Estas asignaturas son primordiales en el modelo educativo, pues confiere a los estudiantes los saberes para el buen uso de la lengua. Además, forman en habilidades de lectoescritura como son la argumentación, la redacción y el análisis del discurso mediante la lectura de varios tipos de textos. También fomentan el diálogo y el debate para crear acuerdos colectivos. Los Talleres tienen en su eje a la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I-IV y las optativas de Taller de Comunicación I-II, Taller de Diseño Ambiental I-II, Taller de Expresión Gráfica I-II y Taller de Análisis de Textos I-II. Su finalidad es que los alumnos posean las habilidades básicas para comprender el lenguaje cotidiano y sus diversas expresiones (1996, pp. 55-57).

Idiomas. Es un departamento de reciente conformación que tiene su base en los conocimientos de las lenguas extranjeras inglés y francés. En sus inicios fue un apéndice de los Talleres, pero con la reforma se separaron. Sin embargo, el modelo educativo los sigue vinculando con los estudios sobre el lenguaje. Emplean los métodos lingüísticos para lograr los aprendizajes y su finalidad es que los estudiantes adquieran las cuatro habilidades básicas de una lengua: leer, hablar, escuchar y escribir. Institucionalmente consiste en las materias de Inglés I-IV y Francés I-IV.

### **2.3 La ética y los valores dentro del CCH**

Los tres pilares y las cuatro áreas del modelo educativo del CCH corresponden a los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales (aprender a aprender, ser y hacer). Además, el enfoque didáctico es dinámico, ya que se motiva al estudiante a ser activo y autónomo para asimilar los aprendizajes propuestos en el plan de estudios. Así, todos los programas indicativos de las asignaturas contienen los rubros correspondientes a los principios del Colegio. Según la opinión de algunos profesores, “hay una preferencia por los aprendizajes declarativos, ya que se predisponen a la enseñanza tradicional. Esto ocurre en el caso de los maestros que no están familiarizados con el modelo” (Consuelo, 2017, p. 151).

Los aprendizajes actitudinales son imprescindibles para la ciudadanía, por lo que el modelo educativo retoma la importancia de los valores en el aprendizaje de la cultura básica.

Algunas asignaturas resaltan su papel formativo en estos aspectos, especialmente las histórico-sociales.

Debido al desequilibrio y preferencia de unas materias, sobre todo en Matemáticas y Ciencias Experimentales, que tienen como finalidad construir actitudes críticas y científicas, hay confusión con los temas valorativos. Para los profesores de estas asignaturas, transmitir o enseñar valores de tipo humanístico sigue siendo problemático, ya que en su licenciatura estudiaron poco estos temas o los consideran poco objetivos (Muñoz, 2014).

Los conocimientos de las éticas aplicadas proveen de estrategias y herramientas para los aprendizajes valorativos y actitudinales. La convivencia social y los procesos democráticos son asuntos concernientes a toda la ciudadanía y es un compromiso educativo proporcionar los saberes éticos fundamentales. En opinión de Fullan y Hargreaves (2001), su omisión deviene en el deterioro de las situaciones escolares y en consecuencia se crean ambientes no aptos para la docencia, como la indisciplina y la apatía. Del mismo modo, estos aprendizajes son la base del proceso formativo de los estudiantes, por lo que en los objetivos curriculares se indica que tanto alumnos como profesores se esfuercen en vigilar y mantener en alto los valores del Colegio.

El *aprender a ser* es un aspecto crucial para los profesores y trabajadores, pues en la filosofía del Colegio, “los valores son adquiridos, transmitidos y efectuados por todos los que incursionan en la escuela” (González, 1996, p. 45). Sin embargo, algunos adultos que allí laboran no se preocupan por internalizar estos principios ni respetar el Código de Ética de la universidad (2015), ya que no han sido concientizados de su importancia.

Los valores universitarios están presentes en una parte del personal académico y administrativo, ya que son egresados de la UNAM. La mayoría estudiaron en la ENP o el CCH, por lo que les resulta familiar el entorno. Muñoz (2014) menciona que “la población está diversificada y sujeta a una amplia gama de valores y actitudes informales, que emergen de las relaciones cotidianas” (2014, p. 36).

El modelo educativo se diseñó para los estudiantes, pero también influye en los profesores y en los trabajadores, pues la vida escolar refleja los principios del Colegio. De lo contrario, existiría incongruencia entre un modelo de vanguardia pedagógica con prácticas informales

y viciadas. De aquí proviene la insistencia y el esfuerzo por parte de los lineamientos institucionales para que las reglas, normas y valores sean interiorizados.

#### **2.4 El CCH como bachillerato universitario**

Desde su fundación en 1971, en el Colegio han logrado egresar más de 300,000 estudiantes hacia sus respectivas carreras o con opciones técnicas terminales, e incluso, han pasado por sus aulas celebridades nacionales. La cantidad de egresados del CCH supera a la ENP. En el ciclo escolar 2019-2020, terminaron el CCH 15,637 estudiantes, a diferencia de los 13,698 de la ENP. Los cecehacheros se representan a sí mismos como más críticos, participativos y colaborativos cuando se comparan con los de otras instituciones educativas.

La discusión sobre cómo impartir conocimientos prácticos por encima de los teóricos ha sido constante dentro del CCH. Al ser un bachillerato universitario, su misión es preparar a los estudiantes para que accedan al nivel superior. Los maestros no sólo enseñan conocimientos declarativos, también comparten las experiencias que han adquirido en sus ambientes laborales y académicos. De tal manera que la ética profesional es ineludible, ya que transmiten los pros y contras de su disciplina a partir de los juicios y valoraciones de sus hábitos de vida. De este modo, “el profesor es un guía pedagógico para la elección de una carrera” (Bazán, 2012, p. 45).

Un ejemplo de lo anterior es el caso del área de Matemáticas. Pocos profesores se formaron para instruir en esta materia, especialmente en la didáctica de las matemáticas. La mayoría egresaron de las ingenierías de la UNAM y otros más del Instituto Politécnico Nacional. En un principio no se profesionalizaron para la enseñanza, sino para los conocimientos aplicados. Aunque el modelo educativo se inclina por los conocimientos prácticos, existe una flexibilidad para enseñar diversas teorías y métodos con el principio de libertad de cátedra. De este modo, la complementariedad entre los profesores de preferencia teórica con los de base técnica ha sido fructífera y no socava en mejorar el ambiente escolar.

En suma, a pesar de los cambios estructurales y curriculares, se conservan los principios pedagógicos que se enfocan en educar a seres humanos reflexivos. De la misma forma, que se integren con valores éticos a la dinámica social. También, que construyan mecanismos para las mejoras económicas y ecológicas, con capacidad de agencia y participación en los

asuntos públicos, y que apliquen conscientemente los conocimientos que han adquirido bajo los principios del Colegio (Muñoz, 2014).

#### **2.4.1 Los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades**

La dependencia universitaria consiste en cinco planteles que toman su nombre del lugar donde se edificaron en la Ciudad de México. Estos son Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. Cada uno atiende a más de 10,000 alumnos en ambos turnos, con un promedio de 650 profesores y 300 trabajadores, por lo que la población de estos centros escolares es notable. Cuentan con las siguientes características generales:

- Son escuelas de gran tamaño y población a comparación de otras del nivel medio superior en la Ciudad de México.
- Sus edificios no suelen pasar de dos pisos, pues las aulas están diseñadas para que el espacio didáctico sea dinámico y haya un tránsito más fluido entre los cambios de salón. Asimismo, en cada uno no suele haber más de 10 aulas y están nombradas con una letra y un número.
- Tienen todos los servicios: cafetería, estacionamiento, sanitarios, campos deportivos y recreativos, cubículos estudiantiles, salones de usos múltiples, una sala donada por la empresa TELMEX, laboratorios de ciencias naturales, salas de cómputo, almacenes, folletería, biblioteca, gimnasio y áreas para eventos artísticos.
- Hay espacios diseñados para una libre y diversificada vida escolar, con múltiples áreas verdes, de recreación y descanso.

El proyecto original del CCH avistaba la apertura de por lo menos 15 planteles en la República Mexicana. Pero por diversas razones, entre ellas la falta de presupuesto y la renuncia del rector, impidieron retomarlo. Sólo se edificaron cinco y comenzaron a impartir sus aprendizajes con alumnos en condiciones vulnerables. Por este motivo, todos los planteles se construyeron en la periferia de la capital.

#### **2.4.2 El CCH Vallejo**

Se inauguró el 12 de abril de 1971, a tan sólo dos meses de aprobarse el Proyecto Universitario del Colegio de Ciencias y Humanidades. La UNAM ya tenía posesión de los terrenos en donde se construiría el plantel. Se habían adquirido cerca de 20 hectáreas

ubicadas en la zona norte de la Ciudad de México. Actualmente, la mayoría son ocupadas por el CCH Vallejo, y las restantes por una clínica de la Facultad de Odontología de la UNAM, un estacionamiento-gasolinera para autobuses de la central camionera y una franja de la Avenida 100 metros.

El CCH Vallejo tiene una superficie total de 140,000 metros cuadrados (14 hectáreas), con 32 edificaciones escolares que se nombraron con las letras del abecedario (B-Z), así como construcciones de servicios específicos, como el Centro de Recursos Audiovisuales (CREPA), el Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación (SILADIN), la cafetería y la biblioteca. Además, cuenta con extensiones de áreas verdes e instalaciones para las actividades deportivas y recreativas. En general, las condiciones arquitectónicas y estructurales del plantel son seguras y poseen todos los recursos para practicar la docencia conforme a su modelo educativo.

Hay tres tipos de espacios para el trabajo escolar con los estudiantes: Las aulas normales, los laboratorios y las salas computacionales. Hay otros espacios, pero deben ser solicitados a las autoridades. Las primeras son salones de 20 m<sup>2</sup> provistos con aproximadamente 50 sillas y 24 mesas de trabajo. Tanto las sillas como las mesas pueden moverse de lugar para implementar dinámicas y formas de trabajo grupal. Todos tienen dos pizarrones, luz, conexiones eléctricas, ventilación, y en algunos hay televisores o proyectores. Poseen las condiciones óptimas para una clase escolar.

Los laboratorios de ciencias experimentales y los de computación están bien equipados con materiales y tecnología proporcionados por la universidad. Son supervisados por laboratoristas y técnicos académicos. Estos trabajadores especializados son contratados para el mantenimiento, seguridad y alta eficiencia en las prácticas escolares. Son más pequeños que las aulas y pueden alojar a 24 alumnos, por lo que las clases se dividen en las secciones A y B.

Este plantel es visualmente atractivo por sus áreas verdes, ya que cuenta con muchas parcelas, cuyos árboles y plantas están identificados con su nombre científico. Además, ostenta un mariposario y un jardín botánico para las prácticas ecológicas. En la parte trasera se implementó un campo de fútbol y atletismo de medidas profesionales, así como canchas deportivas para la práctica del basquetbol, fútbol rápido y volibol.



Entre las aulas y laboratorios hay cubículos ocupados por los sindicatos, grupos estudiantiles y proyectos institucionales. Varios han sido “ganados” por los miembros de la comunidad y expresan la resistencia ante el sistema y las autoridades. Los últimos están orientados a los proyectos de investigación de los alumnos, los concursos estudiantiles y sus beneficios como las becas, viajes y otras actividades artísticas o deportivas.

La biblioteca escolar del CCH Vallejo posee una colección cercana a los 40,000 títulos más sus repuestos. Cuenta con una amplia área de lectura y una sala de consulta general. El préstamo de libros está destinado para toda la comunidad del plantel (alumnos, profesores y trabajadores) y los ejemplares se encuentran en condiciones excelentes. Dentro del recinto se encuentran el periódico local (Comunidad Vallejo), la Secretaría de Apoyo al Aprendizaje y el Departamento de Sistemas.

En síntesis, este plantel tiene los recursos necesarios y suficientes para ser una escuela de buena calidad educativa a nivel bachillerato, y potencialmente prepara con excelencia a los alumnos para cursar licenciaturas, tanto de la UNAM como de otras instituciones del nivel superior.

## **2.5 Los alumnos del CCH Vallejo**

La mayoría de sus estudiantes ostentan edades entre los 15 y los 18 años, dado que cursan el bachillerato escolarizado, pero este rango puede ampliarse de los 14 a más de 20. Se pueden caracterizar según el periodo escolar que cursan. Aquellos de 1° y 2° semestres son de reciente ingreso y provienen inmediatamente de la educación secundaria. Están en el proceso de adaptación del modelo educativo y del ambiente escolar. Según la normatividad del CCH, se preparan para que desarrollen libremente su autonomía y autodisciplina. Sin embargo, hay deserción y conductas inadaptadas en algunos. En general, en este primer año trabajan por ser buenos estudiantes, merecedores de su lugar en la universidad y que descubren sus potencialidades escolares (Muñoz, 2014).

Los estudiantes de los semestres 3° y 4° ya han pasado por la adaptación y se encuentran en una transición para consolidar su identidad cecehachera. Tienen más experiencia y confianza, han formado un mayor número de amistades y un mejor conocimiento de la escuela y de los profesores. Son más comunes los problemas en torno a las adicciones, el rezago educativo y las rupturas sentimentales, por lo que ocurren más incidencias con los

programas de atención al alumnado como Psicopedagogía, Tutorías y Asesorías (Muñoz, 2014). Algunos comienzan a tener problemas en su rendimiento y reprueban más de seis materias, que es un rasgo que apunta a la deserción. En síntesis, en este segundo año se acrecientan los conflictos que distraen de la normatividad y regularidad escolar, por lo que la autodisciplina y la resiliencia son factores formativos que deben impulsarse en este periodo.

Los que cursan el último año (5° y 6° semestres) reflejan la madurez y apropiación de la identidad institucional, que hacen que estas personas sean críticas, reflexivas, renuentes al autoritarismo, disciplinadas y enfocadas en su egreso. Los estudiantes regulares ya superaron las contrariedades de los años anteriores. Sin embargo, hay quienes deciden permanecer un cuarto año. Así, un porcentaje del alumnado (26%), sobre todo en el turno vespertino cursa un año adicional (Rubio, 2017). En general, estas personas se esfuerzan por remediar sus rezagos escolares, pues están cerca del egreso y no desean comprometer su pase reglamentado. El plantel les otorga muchas opciones para graduarse en tiempo y forma. Pueden deber hasta 11 materias con 12 oportunidades de aprobarlas extraordinariamente. Esto ha ocasionado que algunos de estos jóvenes no valoren los cursos ordinarios y opten por acreditar con estas ayudas. Por lo anterior, el último año tiene la meta general de ingresar al nivel superior con el mejor promedio posible para quedarse en la carrera elegida.

La identidad cecehachera es otro rasgo característico, pues se fomenta que los alumnos sean “críticos, reflexivos, participativos y humanistas” (Bazán, 2012, p. 28). También se identifican con la alegría, la protesta y con un alto sentido de pertenencia hacia su escuela, ya que los egresados la siguen recordando con agrado. La relación con los profesores se ha distanciado, pero son pocos los casos en que menosprecian a la planta académica. Por tanto, se puede decir que el estudiante del CCH Vallejo “goza de su estancia en este espacio universitario” (Muñoz, 2014, p. 165).

El interés por la formación integral de los alumnos se plasma con los Programas Institucionales de Tutorías (PIT) y Asesorías (PIA), que son parte de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Tienen como objetivo fomentar el estudio autónomo y la eficiencia terminal. Se enfocan en regularizar a los alumnos que deban materias y que no se

obstaculicen al egresar del bachillerato. Ayudan a que obtengan un promedio superior a 8.0 que les garantiza un lugar en la carrera de preferencia en la UNAM. Estos programas los orientan para acceder a los beneficios institucionales, por ejemplo:

- Becas de excelencia académica.
- Apoyo a proyectos estudiantiles.
- Viajes y estancia al extranjero.
- Apoyo para competencias nacionales e internacionales.
- Medalla de excelencia “Gabino Barreda”.

Por otra parte, los alumnos irregulares no tienen acreditadas de una a 11 asignaturas. Su índice de reprobación compromete el egreso, pero mediante el apoyo de los profesores, tutores y asesores, su vida escolar puede estabilizarse. Estos estudiantes, si egresan, lo hacen con un promedio que va del 7.0 al 8.5 y por ello los programas de Tutorías y Asesorías laboran especialmente con ellos. El CCH ha creado beneficios para regularizar y fortalecer su vida académica como:

- Departamento de Psicopedagogía.
- Programa de Apoyo al Egreso (PAE sabatino).
- Programa de Apoyo al Egreso (último esfuerzo).
- Exámenes extraordinarios.
- Guías de estudio para el PAE y extraordinarios.
- Tutorial de estrategias de aprendizaje (página de la institución)
- Apoyo escolar en línea.

Se han diseñado estrategias especiales para aquellos con muy bajo rendimiento y que superan las materias 12 reprobadas. Son considerados propensos al fracaso escolar, incluso como potenciales desertores. Se han creado alternativas para ellos, como la baja temporal, para no comprometer su derecho a recibir educación y se regularicen. Estos planes han resultado provechosos, especialmente para los alumnos de 2° a 4° semestres. Sin embargo, al que reprueba más de 25 materias se le plantea terminar su bachillerato en más de cuatro años o mediante las opciones técnicas. En ocasiones, a estas personas les suelen ocurrir experiencias de vida graves que contribuyen a su deterioro psicológico y que determina su

bajo nivel escolar. Por este motivo, el Departamento de Psicopedagogía atiende a aquellos con problemas de:

- Drogadicción y alcoholismo.
- Violencia intrafamiliar.
- Violación o aborto.
- Embarazos no deseados.
- Delincuencia o prostitución.
- Problemas de autoestima, vulnerabilidad, acoso sexual o escolar.
- Problemas psiquiátricos o psicomotores.
- Asesoría legal en asuntos de violencia de género.

Los estudiantes del CCH Vallejo gozan de múltiples servicios para una estancia normal y accedan a la educación superior sin mayores obstáculos. Son importantes para la vida académica del plantel y fortalecen sus valores con sus mentores y compañeros. Al final del ciclo escolar se forman amistades a partir de la interacción cotidiana, aunque muchos profesores recalcan que su relación con ellos es profesional y laboral. González (1996) añade que los alumnos también influyen en sus maestros para que ejerzan su labor con valores éticos, cívicos y profesionales.

## **2.6 Los profesores del CCH Vallejo**

En el censo que la DGCCH del 2019 contabilizó, laboraban en el Colegio 3,161 profesores, de los cuales, 615 se encontraban en el plantel Vallejo. De estos, 490 son de la categoría de profesor de asignatura y 125 son de tiempo completo. Sobre esta división se va a detallar continuación.

Los profesores de asignatura se subdividen en interinos, y definitivos A o B. Los interinos son aquellos que se contratan por algunas horas para suplir a los ya cuentan con estabilidad y antigüedad académica. El trabajo de un docente de esta categoría no es regular ni estable, pues al final del semestre pierde su contrato de interinato y solamente puede volver a trabajar si hay grupos vacantes disponibles.

Los definitivos ya han resultado ganadores de un concurso de oposición abierto. De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico de la universidad (EPA, 1988, art. 36 y 37), se les otorga un lugar que garantiza su permanencia en una escuela, y aseguran su

contrato de trabajo por tiempo indefinido para impedir la suspensión de sus derechos. La definitividad proporciona la seguridad laboral, pues al obtener un grupo definitivo, este docente dará clases hasta su jubilación. La diferencia entre las subcategorías A y B estriba en la antigüedad, grado académico y un concurso de oposición cerrado para acceder a mejores prestaciones laborales, así como su participación en las funciones administrativas de la dependencia (EPA, 1988, art. 37).

Los profesores de tiempo completo, o también llamados “de carrera”, son aquellos que se les contrata por 40 horas laborables a la semana, divididas horas frente al grupo, y de actividades complementarias, que pueden ser comisiones, programas institucionales o impartición de cursos y seminarios. Esta plaza se consigue mediante un concurso de oposición abierto o es asignada según las necesidades del plantel. Por esta razón, hay docentes de tiempo completo definitivos o a contrato. Las subcategorías para estos son las siguientes: profesor asociado (A, B o C) y profesor titular (A, B o C). El asociado (en su antigua concepción) es aquel que despliega sus labores de enseñanza y las alterna con su actividad profesional, mientras adquiere experiencia para subir de categoría. El titular tiene el grado académico o experiencia suficiente para ejercer con calidad y eficiencia su trabajo, y normalmente lo combina con funciones administrativas o directivas (EPA, 1988, art. 38-51).

La diferencia más acusada se da en los salarios. Mientras un profesor interino gana en conformidad con las horas disponibles (\$91.00 por hora, en el 2020), el de asignatura definitivo puede ejercer hasta 30 horas en el bachillerato, además tiene derecho de acomodar su horario y mejorar sus estímulos mediante la antigüedad académica. Así, un maestro de reciente ingreso con sólo cuatro horas por semana contratadas ganaría \$1450.00<sup>1</sup> por mes, mientras que el definitivo B con su horario completo supera los \$12,500.00. El sueldo, tanto de profesores de asignatura como los de carrera se dan con base en el tabulador del Contrato Colectivo de Trabajo y del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, con fundamento en la Ley Federal del Trabajo.

Un mayor contraste se da en el sueldo de los profesores de carrera. La base financiera de estos contratos se corresponde con el tabulador de salarios a nivel federal. El profesor

---

<sup>1</sup> Valores actualizados conforme al salario mínimo en México (2020) que da \$ 123.00 diarios.

asociado con tiempo completo llega a ganar de cinco a siete salarios mínimos diarios, mientras que el titular supera los ocho y llega hasta los 12. Esto aumenta con el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), que se incrementa según las actividades para mejorar la calidad de la enseñanza. Estos estímulos van del 45% hasta el 105% de aumento al salario base, por lo que el máximo sueldo con estímulo (Prof. Titular C; PRIDE D) puede llegar arriba de los \$60,000.00 al mes, sin contar el estímulo por antigüedad. Esto ha generado desigualdad y resentimiento entre la comunidad académica.

De esta manera, hay una gran desigualdad entre los salarios, los beneficios, el acceso a las funciones de la dependencia y de las oportunidades para el desarrollo de la carrera magisterial dentro del CCH. Por este motivo, la gran brecha que separa los extremos es motivo del conflicto entre seguir siendo profesor interino o definitivo o de carrera.

El personal académico discute con mucha frecuencia los asuntos laborales y salariales. Muestran su descontento argumentando la desigualdad y la verticalidad entre el personal académico. Además, la obtención de los beneficios, cargos administrativos y proyectos institucionales se dan principalmente a los profesores de carrera. La universidad y el CCH les otorgan de facto las funciones administrativas, como la conformación de los consejos técnicos y comisiones dictaminadoras. De este modo, influyen en las decisiones importantes de la escuela, así como en las condiciones laborales, académicas, legales e incluso políticas.

En el CCH Vallejo la distribución de los docentes por áreas es la siguiente: Matemáticas 150; Ciencias experimentales 150; Histórico social 105; Talleres de lectura 105; Idiomas 80; Educación física 10 y Opciones técnicas 15 (Rubio, 2017). Está en función de los grupos de alumnos por materia disponibles. Hay más académicos en Matemáticas, Experimentales e Idiomas porque los grupos se dividen por secciones A y B de 25 alumnos, mientras que Talleres e Histórico Social conservan 50.

La carga de trabajo escolar recae en los profesores de asignatura, pues son la mayoría. Este grupo de personas se distingue por sus áreas y categorías académicas y se describen conforme a lo que se señala en este documento institucional:

...es importante que los profesores que se integren a la planta docente del Colegio adquieran una sólida formación disciplinaria, que al impartir una determinada materia, cuenten con la formación académica requerida en la asignatura, para garantizar que posean los conocimientos, las habilidades y la aplicación de métodos y procedimientos de trabajo intelectual propios de su campo de saber; que promuevan los aprendizajes de una cultura básica y que su visión profesional se materialice en la jerarquización y selección de contenidos a partir de los programas de estudio institucionales (Gaceta CCH. Suplemento # 6, Junio 2008).

Se ha observado que en el CCH Vallejo, al igual que los demás planteles, los profesores están politizados y exigen sus derechos laborales mediante constantes asambleas. Además, convocan a sus compañeros para participar en organizaciones en apoyo de otras causas. También, se caracterizan por su oposición a las autoridades cuando éstas no justifican sus decisiones. Los otros CCH han reconocido el activismo político de los que laboran en Vallejo, pues con frecuencia realizan paros, encuestas, marchas y conferencias sobre las situaciones laborales, sociales y políticas, que en ocasiones se anteponen a la problemática académica y escolar.

Otro problema de los maestros de esta escuela reside en las pugnas internas. En las discusiones contrastan pareceres y opiniones que ocasionan conflictos que no se llegan a resolver, causando rencor y resentimiento a largo plazo. Esta situación impide la sana organización con una finalidad colectiva. Rara vez se reúnen cuando son requeridos por las autoridades, por lo que la amistad y la profesionalidad colegiada no surgen espontáneamente sino con base en los intereses personales o grupales.

Una dificultad más radica en los turnos, pues el profesor del matutino tiene mayor antigüedad, es definitivo o de carrera y se acomoda los mejores horarios para evitar los recesos y los cambios de salón. Además, labora sin ánimos de socializar o de mejorar la calidad educativa del plantel. Por otra parte, el perfil del docente vespertino suele ser más joven, de reciente ingreso y le asignan los horarios más difíciles y a menudo problemáticos. Tiene planes y proyectos para socializar con sus compañeros y se le presiona para elevar la calidad en este turno. Al ser interinos, están más dispuestos a hacer eventos académicos y seminarios, talleres o cursos para discutir sobre los puntos didácticos o disciplinarios.

Algo notorio es que algunos profesores llegan a ser funcionarios. Esta circunstancia transforma la personalidad y sus valores. El poder institucional puede alterar el

comportamiento del docente para concentrarse en una lucha política entre varias facciones. Ser funcionario implica relegar la docencia, pues exige toda la jornada (más de 12 horas diarias) a la administración del plantel. Entre estas funciones se encuentran las secretarías escolares, vigilancia, mantenimiento, dirección y coordinación de las áreas del plantel. Esto disminuye el tiempo para dedicarlo a los alumnos o a la didáctica de su materia. El funcionario del CCH Vallejo es ante todo un político y un administrador que ha volcado la enseñanza hacia el acatamiento de las normativas de la Dirección General o la Rectoría de la universidad.

Se han retomado algunas experiencias propias sobre este contexto para idear los perfiles hipotéticos de los sujetos de estudio. Se configura el modo de comportarse, las acciones cívicas y profesionales, el nivel académico y un ethos que combina lo escolar, laboral y político. Como se consideran personas libres y autónomas, se dan aproximaciones, ya que es poco plausible la generalidad en el contexto mexicano. Por eso, es difícil establecer un perfil del profesor del CCH Vallejo debido a las condiciones del plantel y su ambiente escolar.

En síntesis, el docente del CCH Vallejo es un ciudadano mexicano, adulto y con al menos una carrera académica terminada, que lo faculta para impartir clases en el bachillerato. Puede tener estudios básicos o de posgrado sobre la docencia para este nivel, así como operar el proceso de enseñanza aprendizaje con alumnos adolescentes. Además, ha concebido una identidad universitaria que sostiene sus principales valores, como laicidad, libertad de expresión y autonomía que le permiten actuar cautamente en lo laboral y lo social. Por tanto, ser profesor del Colegio implica tener que desarrollar una carrera profesional y laboral de bastantes años de práctica, tanto a nivel didáctico y disciplinario como a nivel político y legal (Consuelo, 2017). El docente de este plantel se apropia de su identidad cuando es definitivo o de carrera, que le lleva al menos diez años de trabajo. Estos planteamientos se contrastarán con la investigación de campo subsecuente.

En este marco contextual también se han añadido mediante la observación directa, las experiencias de siete años de docencia en el CCH Vallejo. La investigación es una comparativa entre lo ya documentado con la información y circunstancias que aportan los profesores.



En el siguiente capítulo se describen el procedimiento de los estudios empíricos y la metodología de esta investigación, esto es, la obtención, descripción, análisis e interpretación de la información cualitativa de los profesores con respecto a lo que saben sobre la ética profesional y la ética cívica.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

---

La investigación se diseñó con base en el enfoque cualitativo. Se trata de un estudio de caso con la finalidad de analizar los significados y las experiencias de los profesores. Los instrumentos para la recolección de información fueron un cuestionario de preguntas abiertas y un guion de entrevista semiestructurada. La información se analizó con categorías y dimensiones provenientes de dos artículos revisados y validados. El análisis del material empírico se complementó con la literatura sobre ética profesional docente para justificar su pertinencia en la formación de profesores y, por último, se formaron nuevas categorías que son el resultado de los dos apartados empíricos.

El objeto de estudio es la ética profesional docente que se da en el contexto del bachillerato universitario. En un primer acercamiento, se estudió a partir de dos éticas aplicadas que son la base para su fundamentación y constitución: la ética general de las profesiones y la ética cívica (Martínez, 2010, pp. 134-137). La conceptualización sobre este tema ya se detalló en el apartado teórico.

Las preguntas que orientaron la investigación son las siguientes:

1. ¿Qué saben sobre la ética profesional docente los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo?
2. ¿Cuáles son las principales propuestas y problemas que identifican estos docentes en su lugar de trabajo?
3. ¿Qué elementos consideran importantes para construir una ética profesional docente contextualizada en el bachillerato?

El objetivo general es conocer los principales rasgos de la formación en ética profesional docente en los profesores del bachillerato, ubicando la investigación en el CCH Vallejo. Las actividades para la realización de la tesis fueron la elaboración de los diferentes marcos teórico, contextual y metodológico, así como la configuración del estudio de caso que implica el diseño, la instrumentación y la recolección de material empírico.

Antes de emprender la investigación de campo se llevaron a cabo las siguientes actividades que los apoyaron:

1. La fundamentación teórica sobre la ética profesional docente.

2. La observación y descripción del lugar de la investigación, basada en la experiencia laboral, vivencial e información institucional sobre la comunidad escolar.

La primera fase del apartado empírico reúne información proporcionada mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas a los profesores del CCH Vallejo, quienes se dividen en interinos, definitivos y de tiempo completo. El instrumento se validó con expertos y cinco pruebas piloto, y se fundamentó a partir de documentos institucionales de la UNAM, el CCH y literatura sobre la ética profesional, la ética cívica y algunos valores asociados.

La segunda fase se originó a partir del análisis y resultados de los cuestionarios, y derivado de las respuestas más significativas se crearon categorías que ayudaron a la elaboración de un guion de entrevista que trató acerca de los problemas laborales y profesionales de los docentes que trabajan en el CCH Vallejo.

De esta forma se reelaboró el diseño de la investigación de campo, que cambió con respecto al proyecto original (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Procedimiento de los estudios empíricos

<b>Fase 1</b>	<b>Especificación</b>
1) Diseño del instrumento.	Cuestionario de seis preguntas abiertas.
2) Piloteo del instrumento.	Dos ocasiones; con cinco participantes.
3) Tipo de muestreo.	De voluntarios con profesores que actualmente laboran en el CCH Vallejo.
4) Lugar de aplicación.	CCH Vallejo.
5) Aplicación del instrumento.	Individual en pasillos de la escuela; grupal en cursos dentro de aulas.
6) Cierre de la muestra.	81 profesores, en el periodo agosto-diciembre de 2017 (12% del total de profesores del CCH Vallejo).
7) Transcripción de la información.	Derivada de los cuestionarios escritos a mano al procesador de texto Office Word.
8) División de la transcripción en enunciados y palabras por pregunta.	Mediante el programa de análisis de datos de Office Excel.
9) Selección de los instrumentos de codificación, categorización y análisis.	Fernández-Cruz y Romero (2010) y Hirsch (2005).

10) Obtención de categorías de análisis.	A partir de las dimensiones, categorías e ítems de los dos artículos citados.
11) Proceso de clasificación de las respuestas.	Mediante Office Word y Excel con el apoyo de los artículos anteriormente citados.
12) Obtención de resultados por pregunta.	Conteo manual.
13) Medición de las frecuencias.	Calculadora con porcentajes.
14) Redacción del análisis.	Creación de categorías para la segunda fase.
<b>Fase 2</b>	<b>Especificación</b>
1) Diseño del instrumento.	Guía de entrevista semi estructurada con seis preguntas.
2) Piloteo del instrumento.	En tres ocasiones con maestros del CCH Vallejo.
3) Selección de la muestra.	Once profesores y profesoras que representan a las cuatro áreas del CCH Vallejo.
4) Aplicación del instrumento.	Invitación personal a cada profesor elegido durante el mes de junio de 2019.
5) Obtención y transcripción de la información.	De la grabadora al formato de Office Word.
6) Codificación y categorización.	A partir de las dimensiones de Hirsch (2005)
7) Análisis e interpretación.	Con los referentes teóricos de Cortina (2008), Hortal (2002), Martínez (2010), Jover, García y Escámez (2010)
8) Redacción del análisis.	Reporte de investigación con los hallazgos. Conclusión de las dos fases.

Fuente: Elaboración propia con base en la información recolectada

### 3.1 Enfoque metodológico

La investigación se diseñó y se realizó bajo el enfoque cualitativo, ya que se estudia la experiencia y la formación de un conjunto de profesores, y es importante analizar significativamente lo que ellos señalan de manera directa, abierta y libre.

Para las dos fases del trabajo empírico, se utilizaron principalmente técnicas de recolección de información y análisis de corte cualitativo, tanto en las frecuencias de palabras como en los significados de las expresiones.

La metodología cualitativa se acerca al contexto de los informantes, en este caso, un bachillerato universitario ubicado en la capital de México. Asimismo, la identidad profesional se ve reflejada en sus respuestas, pues reconocen el impacto de sus carreras de procedencia en sus vidas, a pesar de que ya tener una trayectoria laboral.

### 3.2 Estudio instrumental de caso

Este caso es instrumental porque los estudios empíricos son un medio para corroborar la pertinencia y funcionalidad de los conceptos éticos, y así comprender una ética profesional docente de carácter práctica, funcional, cuyo objetivo es orientar a los profesores para maximizar los beneficios de su servicio y evitar caer en conductas no éticas que puedan dañar a sus estudiantes o colegas.

El ambiente laboral y escolar del CCH Vallejo es el contexto de la investigación. Los testimonios de los docentes sobre los fenómenos y los problemas éticos, políticos, sociales y laborales son el material empírico de donde se obtuvieron los principales rasgos.

Stake (2014) señala que un estudio de caso puede ser de distinto tipo. Es *intrínseco* cuando se analiza un contexto en particular cuyo objetivo es comprender una situación; *instrumental*, cuando se indaga una situación para acceder a otro nivel de comprensión de un fenómeno; y *colectivo*, cuando se acumulan varios casos de otros contextos con la finalidad de ampliar la interpretación de este fenómeno.

Es importante que los estudios de caso contengan múltiples fuentes de información empírica, que se corresponden con un objeto de estudio definido y sus consecuentes preguntas de investigación, formuladas en función del objetivo general. En este caso, se ha diseñado la investigación con el fin de que pudiera ofrecer elementos para conformar una ética profesional docente con elementos teóricos y empíricos.

De este modo, el estudio de caso da elementos para pensar de manera profunda y contextualizada los referentes teóricos de esta ética con el fin de que la teoría permita reflexionarse con respecto a los problemas concretos de los profesores.

### 3.3 La triangulación en las investigaciones cualitativas

La triangulación en este tipo de estudios proporciona mayor solidez y fundamentación para eliminar huecos y lagunas que pudieran dificultar el cumplimiento de los propósitos. Para esta tesis se optó por triangular lo siguiente:

- Elementos teóricos

Se utilizaron conceptos del *Principialismo* de Beauchamp y Childress (2013), la ética general de las profesiones y la ética profesional docente desarrollada por autores españoles (Hortal, 2002; Martínez Navarro, 2010; García, Jover y Escámez, 2010), y los fundamentos teóricos proporcionados por algunos investigadores mexicanos sobre ética y valores profesionales (Hirsch, 2012; López Zavala, 2018; Yurén, 2013).

- Información cualitativa

Se optó por realizar una segunda fase para la parte empírica debido a que las respuestas del cuestionario recalcaron la importancia del contexto, por lo que se tuvo que realizar con base en la influencia que tiene la escuela en los docentes. Los cuestionarios tuvieron presente el objetivo de conocer los principales rasgos de la ética profesional docente en los profesores del CCH Vallejo, considerando también los saberes de la ética general y la ética cívica. Mientras que las entrevistas profundizan sobre las experiencias y situaciones problemáticas que viven cotidianamente en el ámbito profesional.

### 3.4 Referentes metodológicos de la primera fase. Cuestionario de preguntas abiertas

Para esta primera indagación se utilizó un cuestionario de seis preguntas abiertas para recolectar información cualitativa. Para su análisis se recuperaron las dimensiones de dos artículos de investigación (Fernández-Cruz y Romero, 2010; Hirsch, 2005) que fungieron como estrategia de codificación de las respuestas y la construcción de categorías, subcategorías y rasgos (Anexo 2).

El cuestionario se aplicó a una muestra de 81 profesores con distintas categorías académicas, antigüedad y número de horas asignadas, dentro del segundo semestre del 2017. Se consideraron como potenciales informantes a todos los que laboran en el CCH Vallejo, por lo que no se realizó un diseño inicial de la muestra. Esto debido a que muchos de estos docentes rechazaron participar en la indagación por su susceptibilidad en el

trabajo, ya que en el contexto llegan a ocurrir acciones antiéticas y sospechan ser señalados como denunciantes de información delicada.

Por lo anterior, los cuestionarios se consiguieron paulatinamente tomando en cuenta el interés de los sujetos para contestarlo voluntariamente.

### **3.4.1 La transcripción, codificación y análisis de la información**

Una vez terminada la recolección, se procedió a transcribir toda la información para su análisis. Se crearon varios documentos digitales en donde se dividieron y clasificaron por pregunta y frecuencias de palabras. Esto se realizó de la siguiente forma.

La primera parte de la codificación se hizo con base en la identificación de frecuencias de palabras mediante un cálculo que arrojara los resultados más altos. Como la mayor parte fueron valores, se procedió a contabilizarlos. Otros elementos éticos como principios, reglas, virtudes y actitudes fueron ordenándose también por frecuencias.

Otro tipo de respuestas no se pudieron ordenar de esta manera, por lo que se separaron para un análisis de mayor profundidad. Son explicaciones, propuestas, quejas y soluciones detalladas que difícilmente se pueden codificar por el método anterior. Sin embargo, también se ordenaron de forma preliminar porque tienen observaciones importantes en relación con el tema.

La mayoría contienen aspectos éticos, por lo que se buscaron artículos sobre ética docente que pudieran apoyar en el análisis para la creación de categorías. Se emplearon dos instrumentos para la clasificación de las respuestas de los cuestionarios debido a que se identificó que dos de las preguntas ofrecían testimonios con mayor significado y contenido cualitativo, mientras que las demás se podían clasificar por frecuencias. Por ello, para las primeras se emplearon las diez dimensiones y los 100 ítems de Fernández Cruz y Romero (2010). Para el segundo grupo de respuestas se ordenaron con base en las dimensiones de Hirsch (2005), que ayudó a obtener resultados cuantitativos, pero con reflexiones y hallazgos de corte cualitativo.

### **3.5 Referentes metodológicos de la segunda fase. Entrevistas semiestructuradas**

Para esta parte de la investigación se utilizó un guion de entrevista semiestructurada para la recolección de la información, recuperando las dimensiones de Hirsch (2005) para

identificación de las categorías y su análisis, a partir de las respuestas más representativas de la primera fase (Anexo 3).

Se construyeron otras seis preguntas que se fundamentaron con las categorías originadas a partir del estudio de los cuestionarios. La obtención de la información se realizó en el CCH Vallejo en el periodo de cursos interanuales de junio de 2019, con una muestra de 11 profesores que se realizó a partir de la invitación para participar en la investigación. Para su aplicación, se obtuvo su consentimiento previo.

La muestra consideró el diseño cualitativo fenomenológico en el que las vivencias personales son importantes por la riqueza de significados. La finalidad de las entrevistas era entrar en detalle sobre los problemas y soluciones más comunes que expresaron. A partir de la décima entrevista, se identificó que algunos rasgos y respuestas eran similares, por lo que se decidió dar por finalizada esta fase.

Los profesores seleccionados corresponden a las cuatro diferentes áreas académicas del CCH. También se consideró su género, su categoría y antigüedad laboral. En la parte del estudio se detalla cómo y qué contestaron.

### **3.5.1 Codificación, categorización y análisis de las entrevistas**

La información obtenida fue grabada en audio y transcrita en formato Word. Luego se realizaron varios documentos que ordenaron los testimonios para analizar y condensar los significados (Kvale, 2011). El primero de ellos transcribe todo lo grabado. El segundo separó la información por número de pregunta con el fin de dejar lo más importante y realizar una codificación preliminar. Para su análisis, se emplearon las dimensiones de Hirsch (2005) y las categorías del estudio anterior. También se formaron subcategorías y finalmente se codificó con base en estos recursos.

Al final de todo este proceso, se redactó un reporte, los resultados, hallazgos, reflexiones y conclusiones, mismos que se puntualizan en el apartado correspondiente.

### **3.6 Consideraciones éticas**

Los estudios empíricos se diseñaron con base en la ética de la investigación, considerando las reglas de confidencialidad y veracidad. Además, se incluyen los principios que se estudian en esta tesis, sobre todo el de No Maleficencia, pues no tiene la intención de dañar



a ninguna persona o institución, sino en lo posible, describir los problemas sin implicar a los informantes o a cualquier otra persona.

Tampoco tiene la intención de denunciar legal o políticamente algún aspecto negativo del lugar en donde se hizo el trabajo de campo. Las quejas y malestares de los profesores surgen a partir de su estancia dentro de la escuela y de la relación que llevan con toda la comunidad.

Por lo anterior, a los participantes de ambos estudios se les explicaron en su momento los objetivos y alcances de la investigación. Por ello, los profesores que accedieron en apoyar la investigación conocieron previamente el tema y las preguntas. Como ya se mencionó, se obtuvo su consentimiento, respetando el anonimato. Los datos que describen las muestras omiten nombres, direcciones y documentos que pudieran llegar a identificarlos.

### **3.7 Alcances y límites de los estudios empíricos**

El apartado empírico de la tesis tuvo algunos inconvenientes, principalmente porque al ser cualitativo, estuvo sujeto a varias circunstancias, como, por ejemplo, el rechazo para participar, las resistencias de los profesores, el calendario escolar, los paros, marchas y otras eventualidades de la UNAM y del CCH, por lo que tuvieron que ajustarse a los cambios.

Asimismo, los primeros hallazgos influyeron en la modificación de algunas partes de los apartados teórico y contextual. De este modo, el desarrollo de la investigación se fue ajustando conforme iban apareciendo estos problemas y finalmente, se planteó la necesidad de ampliarla con las entrevistas.

Se exploraron las opiniones que los maestros tienen con respecto a su labor, manifestando que la docencia se logra a partir de la relación con el alumno. Esto es un asunto ético, por lo que el buen comportamiento, junto con el trabajo bien planeado y una adecuada intención educativa útil son indicadores de una buena enseñanza. La ética profesional docente no sólo se da por parte del profesor, sino también depende de la actitud del alumno y del contexto escolar.

Por lo anterior, la dependencia universitaria determina las relaciones entre maestros y alumnos. Los valores proporcionados por la UNAM y el CCH son adoptados y adecuados a

esta reciprocidad, por lo que son dirigidos con una finalidad específica. Sin embargo, algunos no conocen estos propósitos, por lo que su labor no puede ser identificada con los valores de la institución.

Con base en lo que dijeron, quizá conozcan el significado de los valores y de otros elementos éticos, pero no necesariamente cuentan con la habilidad para explicarlos. De este modo, los valores se traducen en acciones concretas que deben ser enseñados con el “ejemplo”. Por ello, a partir este estudio se justifica la necesidad de formar a los profesores con base en las éticas aplicadas.

También, el estudio se vio limitado por el poco interés percibido para contestar el cuestionario. La disposición de los profesores para tratar los temas éticos es baja, ya que, en vez de proponer soluciones, se limitaron a denunciar lo negativo. Desde su mirada, reflexionar sobre la ética implica observar cada una de las acciones antiéticas que consideran que se dan en el contexto escolar. La tesis no se restringe a describir estos actos, sino también en proporcionar conocimientos para implementar mejoras y lograr un buen desempeño.

Además del cuestionario, para enriquecer el trabajo empírico se decidió llevar a cabo entrevistas semiestructuradas con temas acerca de la situación laboral de los maestros, problemas como corrupción, importancia del trabajo colegiado y de la organización docente.

Las entrevistas tuvieron como limitante las sospechas que despertaron. Se observó la renuencia y percepción de intimidación de algunos profesores cuando se les pidió información. Debido al ambiente politizado en donde se juegan intereses particulares, son temerosos de que lo que digan sea utilizado en su contra. Otros, al contrario, están molestos porque consideran que han sido tratados de forma injusta y, por ello, se quejan de la estructura vertical de la dependencia. Por tanto, los testimonios tienen matices positivos y negativos que no se pueden clasificar homogéneamente.

Finalmente, lo ampliado en esta segunda fase denota la pertinencia de investigar los problemas y los aspectos negativos de un contexto, ya que esto orilla a dar a conocer lo que se encuentra oculto y es muy difícil que se quiera señalar abiertamente. En los capítulos siguientes se detallan todos los aspectos de ambas fases.

## **CAPÍTULO 4. FASE A: LO QUE SABEN LOS PROFESORES DEL CCH VALLEJO SOBRE ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE**

---

El apartado analiza las respuestas, hallazgos y resultados de una indagación cuyo instrumento es un cuestionario de seis preguntas abiertas. Su finalidad es conocer las concepciones y experiencias de los profesores sobre ética profesional, cívica y en específico, profesional docente. Es la primera parte del referente empírico de la tesis.

Se describe el proceso para obtener información acerca de los conocimientos básicos y otras opiniones de los entrevistados en el CCH Vallejo relacionados con las éticas mencionadas, por lo que se analiza: a) el diseño del cuestionario de preguntas abiertas; b) la aplicación; c) la justificación y características de la muestra cualitativa; d) los instrumentos y el procedimiento en los que se clasificó la información; e) el reporte basado en sus respuestas; f) las categorías que se construyeron; g) una interpretación sobre el significado de esta ética para los profesores; y h) las reflexiones en torno a los resultados con el fin de utilizarlos para la segunda fase empírica.

### **4.1 Diseño y elección del instrumento**

Se eligió el cuestionario de preguntas abiertas como instrumento de recolección de la información. Su diseño fue conforme al objetivo general, que es: conocer los principales rasgos de la formación en ética profesional docente de los profesores del bachillerato, ubicando la investigación en el CCH Vallejo. Cada pregunta consideró los conceptos básicos y claros que permitieron contestar de forma simple y concreta. Se creó a partir de lecturas, reflexiones, discusiones, críticas y aportaciones de los participantes del Seminario “Educación y valores en el tercer milenio” del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Además, se basan en el apartado teórico sobre la ética profesional docente.

También fue diseñado considerando las condiciones de los profesores del CCH Vallejo. Al principio se formularon diez preguntas, que se pilotearon con tres sujetos y que presentó un margen de tiempo para contestarlo muy amplio (40-50 minutos). Por esta razón, se rediseñó y se acotó a sólo seis preguntas: tres sobre ética profesional y tres para la ética cívica.

Con las modificaciones, se hizo una prueba piloto más con cinco profesores del CCH Vallejo del Área Histórico-Social, con el que se consideró adecuado y válido para su aplicación con voluntarios.

Las seis preguntas indagan conocimientos, opiniones y otros rasgos de la ética profesional y la ética cívica en la docencia de estos sujetos. Luego de las dos pruebas piloto, se aplicaron a una muestra de voluntarios debido a la dificultad para agrupar a los profesores en un espacio más organizado.<sup>2</sup>Se formularon de esta manera:

1. ¿Considera que es importante la ética profesional dentro del campo docente, especialmente a nivel medio superior? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?
2. ¿Considera pertinente que la UNAM promueva valores profesionales entre sus profesores y alumnos con el fin de apoyar el trabajo académico? De ser afirmativa, menciónelos.
3. Enumere los valores profesionales que considera esenciales para su trabajo docente.
4. Enumere los valores ciudadanos que considera usted que son importantes promover con los alumnos de bachillerato.
5. ¿Cómo contribuyen los profesores del bachillerato de la UNAM en la formación de ciudadanos?
6. ¿Qué conocimientos sobre ciudadanía considera usted que requieren los estudiantes del bachillerato?

Las preguntas 1 y la 5 tratan acerca de la importancia o el procedimiento para llevar a cabo una mejor docencia. La 2 y la 6 solicitan especificaciones sobre el conocimiento de la ética profesional y la ética cívica. Ambas 3 y 4 requieren que se conteste con los valores que estos docentes consideran importantes en su trabajo.

El cuestionario contiene temas que provienen del marco conceptual como son: principios, normas, reglas, virtudes y valores. Estos últimos, por ser los elementos éticos de mayor difusión, dieron lugar a las respuestas más numerosas.

Otro de los objetivos de este instrumento fue averiguar conocimientos generales sobre ética que tienen estos profesores de bachillerato. Se relacionaron conceptos del marco teórico a partir de las obras de Beauchamp y Childress (2013), Cortina (1999, 2008, 2010), Hortal

---

<sup>2</sup> Se anexa formato de cuestionario completo (anexo 2).

(2002) y Martínez (2010) para vincular sus opiniones con la pertinencia ética, pedagógica y social.

Para consolidar el cuestionario, algunos manuales metodológicos orientaron la elección de este tipo de instrumento, su estrategia de aplicación y su posterior análisis. Para ello, se fundamentó con elementos epistemológicos de las ciencias sociales (Bunge, 2013; Zapata, 2005). El uso del cuestionario se fundamentó con Silverman (2009) y Álvarez-Gayou (2012) Asimismo, Taylor y Bogdan (1994) y Coffey y Atkinson (2003) mencionan algunos procedimientos en la investigación cualitativa para analizar lo expresado por los sujetos. Además, se trabajó con obras sobre la excelencia docente (Bain, 2007; Fullan y Hargreaves, 2014) que ayudaron a identificar las unidades de análisis sobre la ética profesional y cívica para su clasificación. Al final del análisis se evaluaron los resultados y se formaron categorías empíricas.

#### **4.2 Recolección de la información**

La aplicación fue irregular debido al rechazo o renuencia de algunos docentes para contestar el cuestionario por la temática. En los casos que sí accedieron se les abordó afuera de su salón de clases. Pero la mayoría terminaban cansados y decidían redactarlo “para otra ocasión”. Esto propició que sólo se obtuvieran cuatro cuestionarios resueltos. Al no ser exitosa esta forma de convencerlos, se optó por otra estrategia.

Se intentó que lo contestaran en la sala de firmas, pero se llevaban el cuestionario impreso sin el propósito de devolverlo. De esta forma se recabaron alrededor de diez cuestionarios. También se hizo lo mismo en cuanto hubo oportunidad de cruzarse de frente con los profesores en los pasillos del plantel. En resumen, estas acciones tampoco consiguieron el éxito esperado.

Lo que mejor funcionó fue proporcionarles el cuestionario dentro de los cursos-talleres que se ofrecen para la formación docente. Por lo regular, en estos cursos asiste una media de 20 maestros y se dan en el periodo interanual. Como ellos no estaban dando sus clases, su estado de ánimo fue propicio para resolverlo sin presiones. Se acudió como invitado a dos cursos, en el que se recogieron 50 cuestionarios contestados. Esto facilitó el trabajo para conseguir información, pues en un ambiente colegiado se sintieron partícipes de una actividad en conjunto.

Muy pocos desistieron en la entrega de su cuestionario. La mayoría lo resolvió con buena actitud, ya que se les explicaron la naturaleza y los objetivos del estudio. El tiempo que se tomaron fue un promedio de 20 minutos, dentro de un rango que va de los tres a los 40 minutos. Hubo algunos que se interesaron en el tema y sugirieron que se facilitara un curso con la temática de la ética profesional y la ética cívica. Sin embargo, otros declararon desconocer el tema y no mostraron mayor interés.

Los cuestionarios restantes se obtuvieron en un seminario de formación docente llamado “Introducción al Modelo Educativo del Colegio”. Asistieron en su mayoría maestros interinos que no pasaban de los diez años de antigüedad y su principal motivo para ir al seminario era el “sincero interés por mejorar su desempeño docente”, en palabras del coordinador del seminario. Por consiguiente, todos los presentes lo contestaron, e insistían sobre la necesidad de implementar los conocimientos de las éticas aplicadas.

#### **4.3 Justificación de la muestra**

En el CCH Vallejo en 2017 trabajaban 670 profesores distribuidos en 534 de asignatura y 136 de carrera. Para efectos del cuestionario y debido a que era complicado agruparlos, se les trató personalmente para convencerlos, por lo que la muestra tuvo que hacerse por voluntarios.

Se consideraron a los 670 como posibles informantes por lo que no hubo una selección previa al estudio. También se evaluaron los inconvenientes, la situación azarosa de los cursos, la naturaleza de las clases-talleres, el clima escolar y el ritmo de trabajo de los profesores y por eso no se insistió ni se presionó a los renuentes.

Se preguntó: edad, sexo, grado académico, antigüedad académica en la UNAM, nombramiento académico en el CCH, asignaturas que imparte y número de horas y grupos que atiende en el plantel. Con los datos personales se hicieron las primeras estadísticas, y surgió la necesidad de equilibrar la muestra de las personas hasta ese momento cuestionadas. Por esta razón, a partir del cuestionario 60 se optó por compensar a los informantes por género, edad, área disciplinaria y categoría académica.

La investigación se diseñó considerando el contexto, por lo que se conocía el número aproximado del personal académico que laboraba en el plantel. Por ello, la muestra se construyó de forma no probabilística. Esto significa que no fue necesario un parámetro

estadístico ni cuantitativo para elegir a los sujetos. Así, el muestreo fue por voluntarios, por conveniencia y de forma consecutiva.

En la muestra por conveniencia los participantes acceden de forma voluntaria y se les informan los fines de la investigación. Están dispuestos a compartir su conocimiento y pueden retirarse si se llegan a incomodar, y su inconveniente es que no se comprometen con la información proporcionada. Para este tipo de muestreo se invita a los que pueden responder de forma accesible, por lo que en una primera etapa se aplicó a profesores voluntarios.

Debido a las circunstancias, los cuestionarios contestados se fueron acumulando, haciendo de la muestra consecutiva o accidental. Se estableció un número mínimo de sujetos para completar la muestra (10% del total) y un tiempo límite para su cierre hasta el fin del semestre 2017-2. No hubo un perfil que orientó la selección y prácticamente todos los profesores del plantel fueron considerados como elegibles. Además, se analizó el espacio-tiempo para tener la oportunidad de ofrecerles el cuestionario. Por consiguiente, la muestra se fue consolidando paulatinamente.

#### **4.4 Características de la muestra**

El trabajo de campo se realizó con una muestra por voluntarios de 81 profesores adscritos al CCH Vallejo. Por género: 47 fueron del sexo masculino (58%) y 34 del femenino (42%).

En cuanto a la edad, se dividió la referencia por cada diez años, y se establecieron cinco rangos que van de los 28 a los 76 años. Sólo una profesora tenía menos de 30 años (rango de 20 a 29 años, el 1.23%), mientras que 25 de ellos estaban dentro de los 30 a los 39 (30.86%); 21 dentro de los 40 a 49 (25.92%); 22 de los 50 a 59 años (27.16%) y finalmente 12 profesores superaban los 60 años (14.81%).

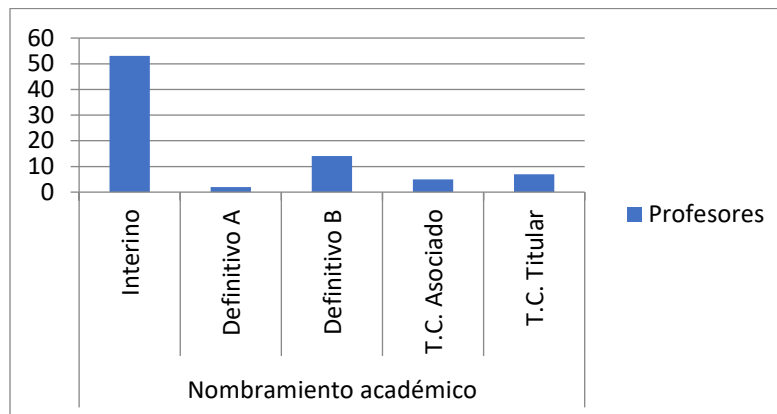
Con respecto a los grados académicos fueron: 39 con licenciatura terminada o con estudios incompletos de maestría (el 48.14%). Cabe precisar que, de estos, algunos mencionaron que la estudiaban o eran pasantes, por lo que no se colocaron dentro del próximo rubro. Además, 37 (45.67%) eran graduados de maestría y sólo cinco con doctorado (6.17%).

Para la antigüedad académica se examinaron los años que tienen laborando en el plantel. Sólo ocho eran de reciente ingreso y tenían una antigüedad de menos de seis años (9.87%).

Por otra parte, 26 ostentaban de seis a diez años (32.09%); nueve de 11 a 15 años (11.11%) y diez de los 16 a 20 años (12.34%). Los que superaban los 21 años son 18 docentes (22.22%), que son los más experimentados y la mayoría están consolidados en la carrera académica, pues son definitivos o de tiempo completo.

El nombramiento académico está sujeto a varias precisiones. Se indica un alto porcentaje de interinos (65.43%). Los 53 casos registrados infieren que la institución ha restringido su estabilidad laboral, ya que reglamentariamente se debería de otorgar la definitividad con una antigüedad superior a tres años. Esto último es un asunto serio en el CCH Vallejo, pues en la muestra sólo dos tenían el nombramiento de profesor definitivo “A” (2.46%) y 14 el de definitivo “B” (17.28%). En relación con los de Tiempo Completo “de carrera”, cinco de ellos eran asociados (6.17%) y siete titulares (8.64%) (Ver Figura 1). Tanto definitivos como titulares son maestros que han luchado para obtener una plaza y el reconocimiento dentro del plantel, ya que se liberan de la carga de competir en una lista jerarquizada para conseguir algunos grupos disponibles de alumnos.

Figura 1: Categorías académicas de la muestra

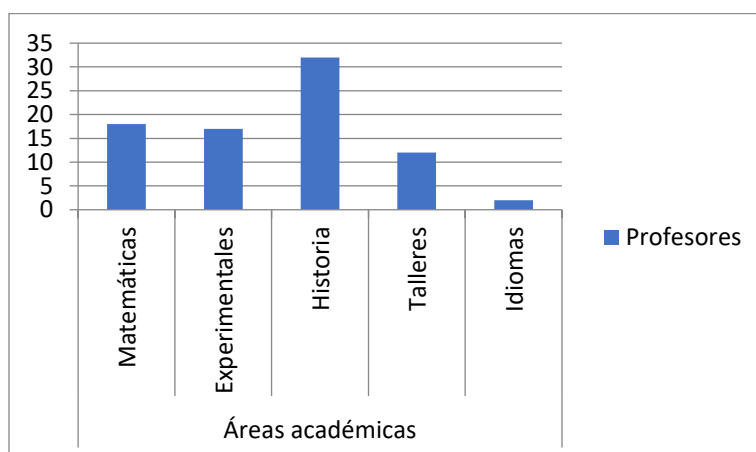


Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

Las áreas académicas en las que impartían clase fueron: 18 de Matemáticas (22.22%); 17 de Ciencias Experimentales (20.98%); 32 del Área Histórico Social (39.50%); 12 de los Talleres de lenguaje (14.81%) y 2 de Idiomas (2.46%) (Ver Figura 2).



Figura 2: Procedencia por áreas académicas



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

Se tuvieron dificultades para equilibrar la recopilación de información del departamento de Idiomas, pues la mayoría de su personal es de reciente ingreso o tienen otro trabajo que les impidió estar presentes al momento de ofrecerles el instrumento.

También se preguntó por el número de horas frente a grupo. Se les dividió en: a) los que tenían menos de ocho horas que sumaron siete maestros (8.64%); b) los que trabajaron de 8 a 20 horas eran 14 profesores; estos tenían otro trabajo o las mismas dificultades que los anteriores por lo que varios no estaban satisfechos con su carga (17.28%); c) los que obtuvieron de 20 a 30 horas completaron la mayoría con 42 docentes; estos tenían un nivel de trabajo de moderado a alto y se caracterizaban por su carga completa que les ofrecía un salario para satisfacer lo básico (51.85%); d) los que superaban las 30 horas fueron 18 maestros que laboraban una parte frente a grupo y otras horas más reservadas a seminarios, programas institucionales o grupos de trabajo colegiado (22.22%).

Las características de esta muestra por voluntarios nos permiten observar varias irregularidades, pues comparándola con las estadísticas generales del CCH, se indica la desigualdad existente entre los profesores. Esto puede ser propiciado por la estructura universitaria y por el presupuesto que no permite que la mayoría sean de tiempo completo. También se forma una brecha entre los interinos y los que adquieren una plaza, sobre todo los de “carrera” definitivos. Esto favorece la verticalidad de la administración universitaria, que beneficia a los consolidados y oprime a los que no han conseguido su estabilidad.

#### 4.5 Selección de los instrumentos para el análisis

Se utilizaron las dimensiones de dos artículos validados para clasificar las respuestas obtenidas de los 81 profesores del CCH Vallejo. El primero de ellos fue elaborado por Manuel Fernández-Cruz y Asunción Romero López que se titula “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada” (2010). El segundo artículo ofrece las dimensiones propuestas por Ana Hirsch en “Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional” (2005). Ambos guardan relación con el tema de la ética profesional docente y tienen un alto grado de confiabilidad para ordenar las respuestas que se obtuvieron.

Los indicadores de Fernández-Cruz y Romero se establecen con diez dimensiones y 100 ítems que se definieron a partir de una serie de entrevistas aplicadas a profesores considerados excelentes en la Universidad de Granada. Los objetivos que se plantearon fueron: a) estimular la reflexión didáctica y la innovación metodológica en el profesorado como medios para mejorar la calidad de la actividad docente; y b) optimizar la práctica docente mediante su conexión con el entorno y una mayor atención a las necesidades económicas y sociales (Fernández-Cruz y Romero, 2010, p. 84).

Este instrumento se empleó para clasificar las respuestas de las preguntas 1 y 5 del cuestionario y ayudó a depurar algunas opiniones que no estaban claras. A continuación, se presenta un bosquejo de sus dimensiones y algunos de sus ítems (Fernández-Cruz y Romero 2010, pp. 90-115):

*Visión de la enseñanza universitaria.* Se refiere a las funciones universitarias de docencia, investigación, gestión, la implicación de los alumnos, la búsqueda del reconocimiento, el conocimiento de la materia, entre otras.

*Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes.* Relaciona aspectos generales acerca del conocimiento del alumnado, sus características, expectativas, motivación, responsabilidades y valores.

*Conocimiento del contexto.* Alude al marco en que los docentes llevan a cabo su labor, así como la investigación, la gestión, al conocimiento del área en que se desarrollan, al desarrollo de su trabajo y a su posición con relación a ellas.

*Planificación y organización de su materia.* Hace referencia al tipo de objetivos, contenidos, actividades, materiales y bibliografía que incluyen en sus asignaturas para desarrollar una enseñanza de calidad. También posibilita la autonomía de los alumnos para que aprendan a aprender haciendo.

*Desarrollo de la enseñanza.* Se muestra la valoración de lo que realizan los profesores en torno a su estilo de enseñanza, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, su interés e implicación profesional, así como la pasión por su profesión, búsqueda del juicio crítico, el aprendizaje activo, la indagación y el diálogo.

*Capacidad comunicativa.* Se recoge la valoración de su relación con los estudiantes, el clima de clase, el tipo de lenguaje empleado en su enseñanza, la cordialidad y la retroalimentación.

*Apoyo individual para el aprendizaje.* Se refiere directamente a la tutoría y recolecta la opinión del profesorado universitario sobre el uso de esta alternativa educativa.

*Evaluación.* Recoge las creencias y actuaciones del profesorado sobre prácticas evaluadoras, su empleo como mejora de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como los acuerdos, alternativas y dilemas morales que surgen a través de esta acción.

*Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente.* Refleja una faceta importante en la actuación docente y en la construcción de su profesionalidad. Indaga sobre el perfeccionamiento continuo y actualización científica, que inciden en la calidad de la enseñanza.

*Autoevaluación.* Se considera una dimensión que necesita de la reflexión del docente al concientizarlo de las debilidades y fortalezas, así como el conjunto de sus conocimientos y destrezas didácticas. Aquí se agregó la concepción del “modelo” o “ejemplo” que muestra la imagen que tienen ellos mismos frente a sus alumnos.

También se empleó el artículo publicado por Ana Hirsch (2005) para clasificar lo recolectado en las preguntas 2, 3, 4 y 6. De este modo, se fue ordenando la información restante de los 81 cuestionarios en las dimensiones: Ética, Cognitiva-Técnica, Social,

Actitudes para el trabajo e Identidad institucional y profesional. A continuación, se presenta un bosquejo de cada una de ellas:

*Ética.* Agrupa los elementos morales, valorativos o actitudinales que guardan relación con la deontología y otros aspectos éticos. Estos pueden ser principios, reglas, normas, valores y virtudes que pueden ser generales o específicos de una ética aplicada.

*Cognitiva y Técnica.* Se encuentran las aptitudes y habilidades del orden cognitivo que ayudan a maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la inteligencia, el conocimiento y las técnicas que involucran procedimientos, instrumentaciones, productos y resultados.

*Social.* Conforman los rasgos necesarios para asentar buenas relaciones entre las personas, por ejemplo, construir un buen clima, convivir pacíficamente, trabajar en equipo o la colaborar ampliamente.

*Actitudes para el trabajo.* Ordena algunas condiciones para que la labor sea eficiente, benéfica y profesional. Estas son deseables para el servicio de una profesión.

*Identidad institucional y profesional.* Son los rasgos que guardan relación con la formación dentro de la institución, en este caso la universidad, así como las características de una carrera en particular.

Las dimensiones señaladas fueron un apoyo fundamental en el procedimiento clasificatorio de la información, así como en su análisis, pues su sustento tanto a nivel teórico como empírico es muy confiable. Con base en los instrumentos de Fernández-Cruz y Romero (2010) y Hirsch (2005) se ordenaron todas las respuestas de los 81 profesores sobre la ética profesional, ética cívica y ética de la docencia. Esta información cualitativa posteriormente permitió establecer reflexiones y hallazgos para una segunda fase con base en los problemas y las necesidades de los maestros del CCH Vallejo.

#### **4.6 Clasificación de la información**

Este procedimiento inició con el cierre de las respuestas obtenidas en el tiempo determinado al finalizar el semestre 2017-2. Posteriormente se ordenaron conforme a las dimensiones de los artículos ya descritos. Al final se obtuvieron los resultados ordenados con los instrumentos junto con su análisis y reflexión.

Se comenzó con la organización de los 81 cuestionarios para identificarlos y registrarlos por sus datos generales. Posteriormente, se transcribieron todas las respuestas mediante un procesador de textos (Microsoft Word). Una vez hecho esto, se ordenaron con base en el número de pregunta. Así se crearon seis documentos Word.

A continuación, esta primera transcripción se colocó en un procesador de datos (Microsoft Excel) para su análisis por palabras y enunciados que expresaran ideas. De este modo, las respuestas de las preguntas 1 y 5 fueron separadas por enunciados para su clasificación y análisis debido a su mayor riqueza cualitativa. Las restantes, 2, 3, 4 y 6, propuestas a la clasificación por frecuencias. Se tuvieron que interpretar y clarificar algunas respuestas difusas para acomodarlas en su dimensión correspondiente. Esto se hizo en relación con las demás preguntas, con las respuestas en su conjunto y el conocimiento del ámbito escolar.

En primer lugar, se clasificó lo contestado en las preguntas 3 y 4, debido a que se enlistan los valores profesionales y cívicos de forma sencilla. El conteo de las frecuencias se hizo de modo manual (no se utilizó ningún programa de cálculo) con base en las categorías de Hirsch (2005). Al final se hizo un conteo general que recupera lo esencial de las opiniones de los 81 profesores.

Se siguió con la pregunta 6 que se basa en los conocimientos de ciudadanía más indispensables para enseñar a los alumnos. Aquí las respuestas se equilibraron y se interpretaron algunas para que se clasificaran en las dimensiones señaladas. Así se logró registrar toda esta información con base en Hirsch (2005).

Después se acomodaron las respuestas de la pregunta 2, que versa sobre los valores profesionales que promueve la universidad. Estas fueron mixtas porque no solo se enlistaron los valores más importantes, sino también los profesores ofrecieron explicaciones. Se procedió con los criterios de las tres preguntas anteriores (3, 4 y 6) enfocándose principalmente en los valores, y dejando los detalles para otro momento. También se ordenaron con lo propuesto por Hirsch (2005).

Para las respuestas de las preguntas 1 y 5 se utilizó el instrumento de Fernández-Cruz y Romero (2010), que como ya se mencionó, consiste en diez dimensiones y 100 ítems para medir la excelencia docente. Se dividieron las respuestas por enunciados o frases que

indicaban una idea precisa. Así se obtuvieron 146 y 134 enunciados respectivamente, listos para ser clasificados dentro de las dimensiones del instrumento.

Se hizo una prueba preliminar en la que se usaron únicamente las diez dimensiones principales. Al ser un procedimiento superficial, se prefirió añadir los 100 ítems para una clasificación más completa de las respuestas. Se hizo la síntesis correspondiente para obtener un bosquejo que permita relacionarlo con la tesis.

Finalmente, se realizó un conteo para calcular las frecuencias por palabras y enunciados para cada una de las seis preguntas. Se hicieron las tablas y los porcentajes correspondientes para que la información quedara especificada para su posterior uso. Se hizo un último informe para sintetizar y hacer un balance global de esta primera fase empírica, así como sus alcances y limitantes.

#### **4.7 Reporte del estudio empírico de los cuestionarios**

Se separaron las respuestas de mayor riqueza cualitativa (preguntas 1 y 5) y las que se pudieron contabilizar por frecuencias (preguntas 2, 3, 4 y 6). Las primeras se clasificaron por enunciados, y las demás por palabras. Se hicieron las síntesis de lo contestado por cada pregunta, y se utilizaron para crear categorías empíricas. Consideramos que esta fase es de utilidad para diagnosticar qué conocimientos tienen estos profesores sobre el tema.

Se contabilizaron un total de 1636 elementos de las seis preguntas abiertas del cuestionario. En la pregunta 1 hay 146, en la 2 surgieron 300, la 3 cuenta con 384, la 4 con 353, la 5 contabilizó 134 y finalmente, la 6 contiene 319. Hay más palabras que enunciados, pero el significado cualitativo es superior en estas últimas. A continuación, se describe la forma en que fueron analizados:

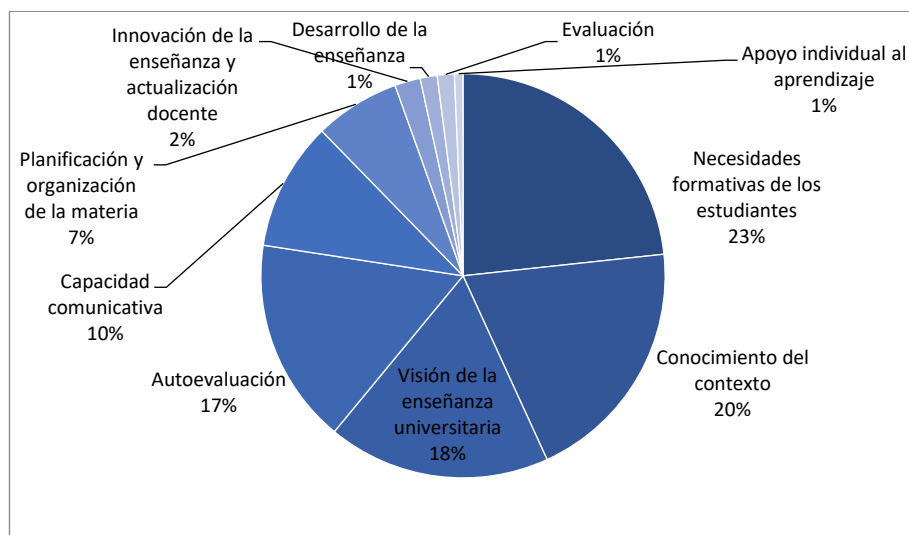
Pregunta 1. ¿Considera que es importante la ética profesional dentro del campo docente, especialmente a nivel medio superior? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

Se optó por dividir las respuestas de esta pregunta en enunciados que expresaran un solo significado. En total se consiguieron 146 y se analizaron con base en el instrumento de Fernández-Cruz y Romero (2010) con el fin de obtener las dimensiones más amplias. En la dimensión *Necesidades formativas de los estudiantes* se clasificaron 34 enunciados y es la más amplia. En el ítem B6: *Detecta los valores e intereses de sus estudiantes* entraron 20

enunciados. Esto indica que consideran el conocimiento de los valores de la ética profesional como muy importante y debe dirigirse a la enseñanza de los alumnos, ya que son la parte nodal de su labor social. Este ítem por sí solo obtiene el 13.69% de la pregunta y el 1.22% del global. Además, el Conocimiento del contexto, la Visión de la enseñanza universitaria y la Autoevaluación son las dimensiones que más clasificaron respuestas (Ver Figura 3).

Por lo anterior, los profesores tienen interiorizada su labor con respecto a los valores en general. Dado que les interesa la transmisión de los valores profesionales y universitarios hacia sus estudiantes, con base en estas respuestas se formó la categoría “Formación de valores profesionales en los alumnos”.

Figura 3: Clasificación de las respuestas de la pregunta 1 por dimensiones (Fernández-Cruz y Romero, 2010)



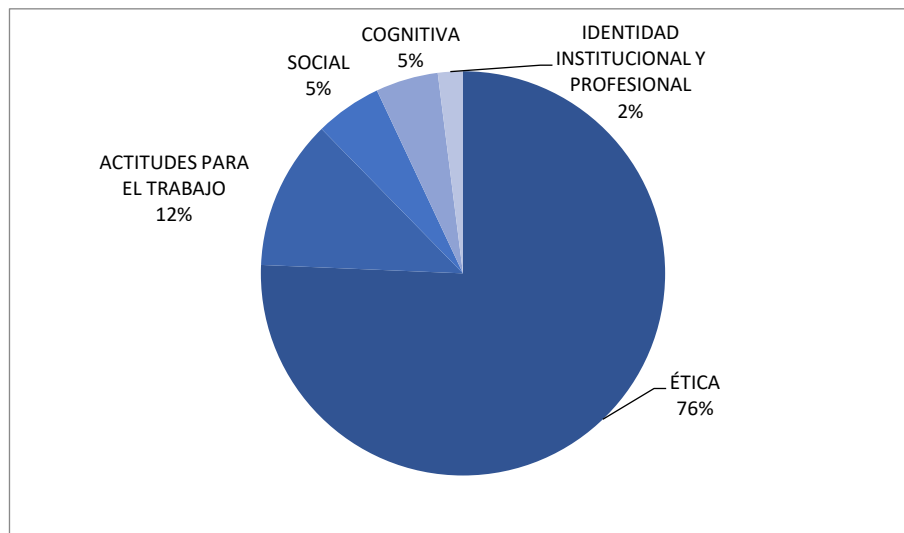
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

Pregunta 2. ¿Considera pertinente que la UNAM promueva valores profesionales entre sus profesores y alumnos con el fin de apoyar el trabajo académico? De ser afirmativa, menciónelos.

Aquí se decidió dividir las respuestas en palabras clave para conseguir las frecuencias y dimensiones más altas. Se obtuvieron en total 300 que son el 18.5% del estudio. La dimensión Ética fue la más abundante con 277 palabras y el 76% del total de la pregunta. Dentro de esta, la subcategoría Valores alcanzó 171 y corresponde al 61.73% (Ver Figura 4). El más mencionado fue respeto con 39 (13%), que por sí solo tiene el 2.38% del total general. Los demás en orden descendente fueron honestidad (10.33%), valores en general (8.33%), responsabilidad (6.33%) y tolerancia (5.66%).

Para los profesores, la UNAM promueve valores para que el trabajo académico sea de calidad a la hora de formar a sus profesionistas. Se corresponden con los puntos 4, 6 y 8 del Código de Ética de la universidad (2015). Estos son: respeto y tolerancia; integridad y honestidad académica; responsabilidad social y ambiental en el quehacer universitario. Creen que estos valores están asociados con el trabajo, como lo señala la categoría siguiente con más respuestas. Lo profesional significa entonces, calidad laboral. Con base en esto, se puede afirmar que la UNAM promueve los valores de respeto, honestidad, responsabilidad y tolerancia. Por tanto, a partir de esto se formó la categoría “Principales valores universitarios en la docencia”.

Figura 4: Clasificación de las respuestas de la pregunta 2 por dimensiones (Hirsch, 2005)



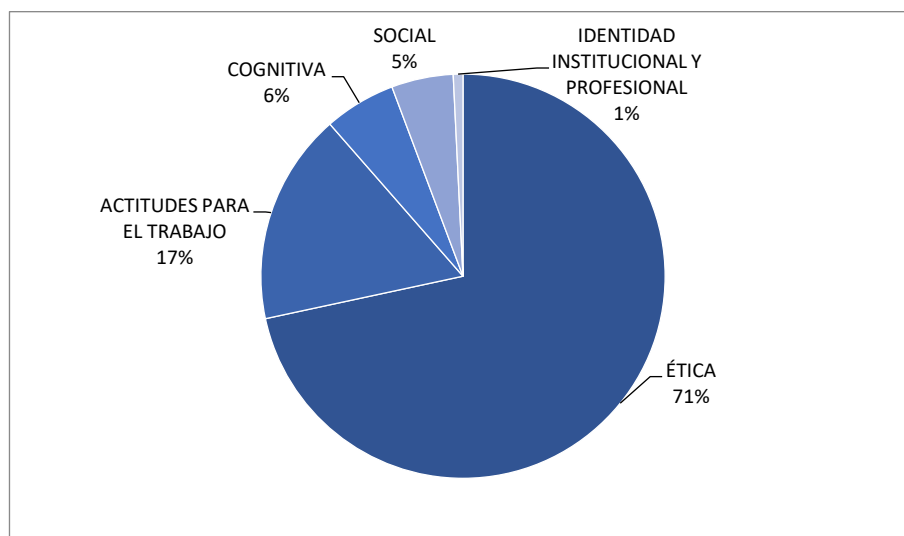
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada



Pregunta 3. Enumere los valores profesionales que considera esenciales para su trabajo docente.

Se obtuvieron 384 palabras que son el 23.5% general. La dimensión Ética tuvo 275 y corresponde al 71% de esta pregunta. La subcategoría Valores obtuvo 223 y el 58% de este total (Figura 5). El más repetido fue respeto con 51 y el 13.24% de esta pregunta. Los otros valores con más menciones fueron honestidad (12.20%), responsabilidad (10.12%), tolerancia (5.71%) y compromiso (5.19%). Así, los cinco valores fundamentales para realizar una buena labor docente quedan conformados mediante estas respuestas. La segunda dimensión más abordada fue Actitudes para el trabajo y se infiere que asocian lo profesional con lo laboral. Cabe mencionar que las más repetidas fueron puntualidad (3.38%), profesionalidad (1.82%) y actualización (1.56%). Las demás dimensiones tienen una relevancia mucho menor, pero se rescatan las palabras conocimientos (1%) y compañerismo (1%). Este resultado puede reflejarse en una categoría llamada “Principales valores de la profesión docente”, que son: respeto, honestidad, responsabilidad, tolerancia y compromiso.

Figura 5: Clasificación de las respuestas de la pregunta 3 por dimensiones (Hirsch, 2005)



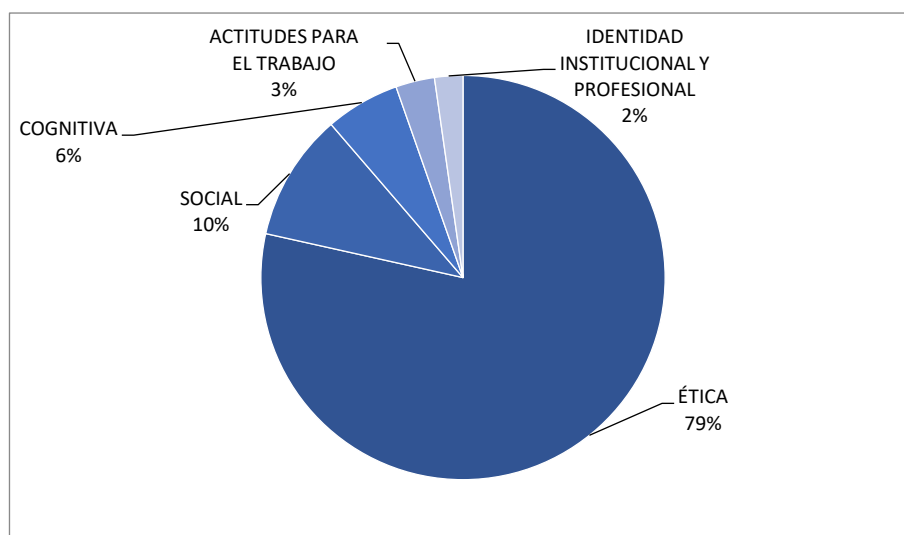
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

Pregunta 4. Enumere los valores ciudadanos que considera usted que son importantes en los alumnos de bachillerato.

Se ordenaron 353 palabras que indican el 21.5% del global. La dimensión Ética obtuvo la mayor cantidad de menciones con 277 y son el 79% solo de esta pregunta. Aquí se encuentra la subcategoría Valores con 199 respuestas y el 56.37% (Ver Figura 6). El más mencionado fue respeto con 49 y el 13.88%. Las demás respuestas fueron: honestidad (10.76%), tolerancia (7.64%), solidaridad (6.5%), responsabilidad (5.38%) y participación (5.38%). Esto da como resultado los cinco principales valores cívicos indispensables para enseñar a los alumnos a ser ciudadanos denominados con dichas cualidades. Este tipo de valores son asociados con lo Social, pues fue la que le sigue a la dimensión Ética. Las respuestas más repetidas fueron cooperación (2.54%) y compañerismo (2%). De la dimensión Cognitiva solo se rescata crítica (1.4%).

Debido a esto, los maestros vinculan lo cívico con lo ético, al menos en el comportamiento y la conducta social que debe garantizar el beneficio. También, los valores cívicos se vinculan con otros aspectos sociales. Con base en esto se forma la categoría “Valores cívicos presentes en la ética profesional docente” y los principales son: respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad y participación.

Figura 6: Clasificación de las respuestas de la pregunta 4 por dimensiones (Hirsch, 2005)



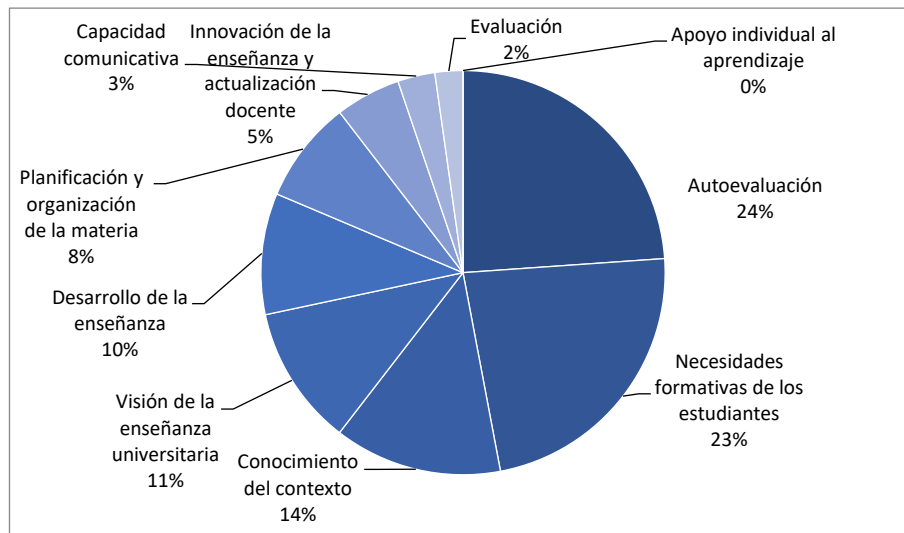
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

Pregunta 5. ¿Cómo contribuyen los profesores del bachillerato de la UNAM en la formación de ciudadanos?

Se obtuvieron 134 enunciados que corresponden al 8% del total general. La dimensión en la que más se clasificaron fue en Autoevaluación con 32. Dentro de esta, el ítem con que obtuvo más respuestas (21) fue J1. *Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla y ser ellos mismos “un ejemplo” para sus alumnos* fue la meditación que se hicieron a menudo. También fue importante el ítem J2. *Se conoce a sí mismo como docente, siendo capaz de apreciar sus debilidades y puntos fuertes*, que ordenó 7 enunciados que añaden acciones y no solo el modelo. Entre los dos se obtienen 28 enunciados (20.89%) que reflejan su inquietud en esforzarse por ser ese ejemplo de vida. Por sí mismo, este “ser modelo” representa el 2% del total global. Las dimensiones que tienen una relevancia notoria son las Necesidades formativas de los estudiantes, el Conocimiento del contexto y la Visión de la enseñanza universitaria (Ver Figura 7). Esto es muy parecido a la pregunta 1, en donde se pasa del enfoque profesional universitario al reflexivo y social.

De este modo, los maestros recalcan su rol como formadores de ciudadanos al dar esa imagen que se requiere para la excelencia profesional y cívica. Dado que los profesores se autoevalúan constantemente y reflexionan su práctica docente para ser un ejemplo, se puede conformar una categoría llamada “Modelo del profesional docente”.

Figura 7: Clasificación de las respuestas de la pregunta 5 por dimensiones (Fernández-Cruz y Romero, 2010)



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

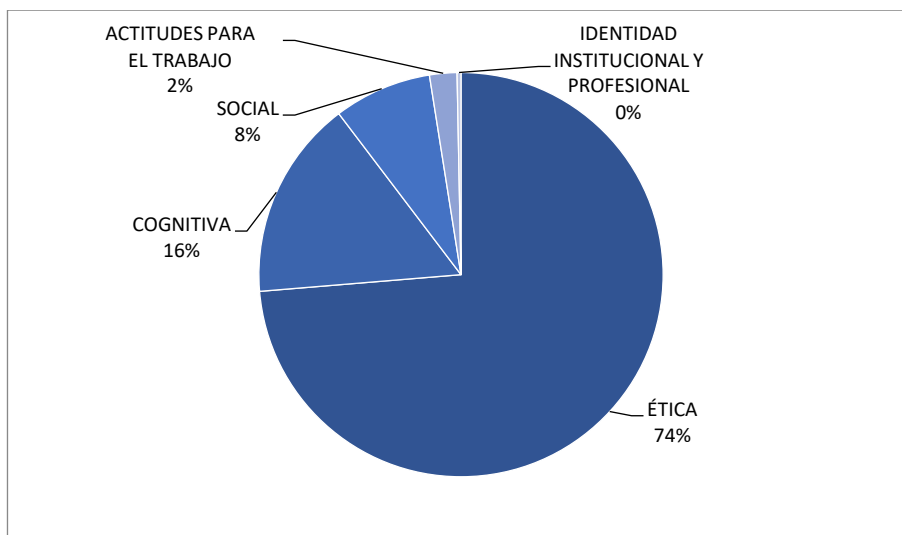
Pregunta 6. ¿Qué conocimientos sobre ciudadanía considera usted que requieren los estudiantes de bachillerato?

De las 319 unidades de análisis clasificadas (19.5% del total global), 235 entraron en la dimensión Ética y corresponden al 73.66% de esta pregunta (Ver Figura 8). Las subcategorías más recurridas fueron Ética general, reglas y normas (27.89%), Valores (23.82%), Ética cívica (18.80%). Los términos más mencionados en orden descendente fueron derechos (10.65%), respeto (9.7%), legalidad (8.77%), conocimiento del contexto (5.95%), participación (5.95%) y obligaciones (4.38%).

Las respuestas dan a entender que el conocimiento de los derechos y las obligaciones es fundamental para los ciudadanos y que deben ir acompañados por el respeto a la ley, el conocimiento contextual y la participación. Al preguntar por la forma de enseñar estos saberes, asocian los aspectos valorativos con los cognitivos. De este modo, el conocimiento del contexto, que consiste en cómo adaptarse a las situaciones, es vital para saber convivir. El debate y la crítica también son aspectos que se señalaron para la exigencia de los derechos y la negociación de las obligaciones. Con la información obtenida se constituye la categoría “Formación de normas cívicas en el bachillerato” que son principalmente:

derechos-obligaciones, respeto, legalidad, conocimiento del contexto y participación política.

Figura 8: Clasificación de las respuestas de la pregunta 6 por dimensiones (Hirsch, 2005)



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

A continuación, se enlistan los valores más frecuentes que contestaron a lo largo de todas las preguntas en orden descendente: respeto 184 veces (11.24%); honestidad u honradez 127 (7.76%); responsabilidad 93 (5.68%); tolerancia 71 (4.33%); compromiso 59 (3.6%); solidaridad 52 (3.17%); participación 45 (2.75%). Los demás no alcanzaron más allá del 1%.

En síntesis, en la clasificación de las respuestas se establece un conjunto de valores clave para diagnosticar los conocimientos sobre estos temas y su enseñanza.

La primera parte de esta investigación empírica nos permitió identificar los rasgos, actitudes y juicios como un punto de inicio en la interpretación de lo que ellos entienden por ética y los principales valores profesionales y cívicos.

#### 4.8 Categorías obtenidas a partir de los cuestionarios

Se realizó una vinculación entre los conceptos del marco teórico con las categorías obtenidas por pregunta del cuestionario abierto que se enmarcan en la segunda columna de la Tabla 2. La comparación dio como resultado la tercera columna, que son categorías que

apoyan y clasifican los conocimientos sobre ética profesional que tienen estos profesores. La articulación queda de la siguiente manera y se explican posteriormente:

Tabla 2: Categorías construidas con base en las respuestas de los cuestionarios

Marco teórico	Estudio empírico	Categorías principales
Principios y reglas	Normas cívicas del bachillerato	<b>Principios y reglas de la docencia</b>
Valores universitarios	Principales valores de la docencia universitaria	<b>Valores de la ética profesional docente</b>
Valores de la ética profesional	Principales valores de la profesión docente	
Valores de la ética cívica	Valores cívicos de la docencia	
Valores éticos de la enseñanza	Formación de valores profesionales de los alumnos	<b>Calidad de la enseñanza en el bachillerato</b>
Virtudes y actitudes	Modelo del profesional docente	<b>Rasgos del profesor excelente</b>

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

### *Principios y reglas de la docencia*

Para consolidar esta categoría, se retomaron los cuatro principios de la ética profesional que son: Autonomía, Beneficencia, No Maleficencia y Justicia (Hortal, 2002). Además de las reglas de Confidencialidad, Veracidad, Confiabilidad y Privacidad (Beauchamp y Childress, 2013: 85). Esto se comparó y se enriqueció con las respuestas obtenidas principalmente de la pregunta sobre las normas cívicas, que son: derechos y obligaciones, legalidad, participación política y conocimiento del contexto.

Una vez formulados los conceptos y rasgos de la ética profesional docente en el bachillerato, es cuestión de definir los principios básicos y su justificación. Estos se podrían encaminar hacia la construcción de un código deontológico práctico que oriente sus acciones para lograr la máxima eficacia de su profesión. Se subrayaron otros elementos como las leyes, derechos, obligaciones y el conocimiento de la institución. De este modo, un código deontológico para los docentes activos no es impositivo ni establecido en un

deber ser a priori. Está fundamentado principalmente por el conocimiento del contexto y por los problemas identificados con base en su experiencia.

#### *Valores de la ética profesional docente*

Los valores universitarios están definidos en el Código de Ética de la UNAM (2015). Los principales son: convivencia pacífica, respeto a la diversidad, igualdad, libertad de pensamiento, tolerancia, laicidad, integridad y honestidad académica. Los valores que promueve el CCH y que están en su página web son:

el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales (CCH, 2020).

Los valores profesionales se estudian en varios libros citados en el marco teórico. Algunos son mencionados en García, Jover y Escámez (2010) y otros son explicitados por Hortal (2000) y Martínez (2010). Estos son: responsabilidad, compromiso, respeto a la dignidad personal, mediación crítica y regulación social. Por otra parte, los que obtuvimos en la parte empírica son: respeto, honestidad, responsabilidad, tolerancia y compromiso.

Desde la ética cívica se presentaron otros valores. Se definen como aquellos que guardan relación con la democracia, civilidad y participación. Yurén (2013) agrega la cultura de paz y la convivencia, que se articulan con los derechos humanos y su enseñanza para el contexto escolar. Cortina (2008) añade la pluralidad y las libertades en una sociedad cosmopolita. Pero en el apartado empírico se indicaron: respeto, honestidad, tolerancia, solidaridad y participación como los valores cívicos más mencionados.

Como una articulación de los tres tipos de valores obtenidos, los más mencionados fueron: respeto, honestidad, tolerancia, responsabilidad, solidaridad, compromiso, participación, igualdad, justicia y legalidad. Se podrían incorporar algunas orientaciones por parte del CCH y la ENP para que estos se promuevan en varias esferas, como en la enseñanza para los alumnos, la autoformación docente y que se tengan presentes a nivel institucional.

### *Calidad de la enseñanza en el bachillerato*

Se rescataron las propuestas de los profesores sobre la enseñanza con respecto a los valores presentes en el aula y se compararon con referentes teóricos. Escámez (2007) señala algunos para mejorar la relación de los profesores y alumnos. Destaca: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, participación, paz y responsabilidad. El instrumento de Fernández-Cruz y Romero (2010) ayudó bastante con algunos significados de la pregunta 1 que guardan relación con las tres dimensiones más altas: Necesidades formativas de los estudiantes, Conocimiento del contexto y Visión de la enseñanza universitaria. A continuación, damos algunos ejemplos significativos tomados de los cuestionarios<sup>3</sup>.

“Es importante que los alumnos adquieran una conciencia de responsabilidad para cada una de las asignaturas que cursan y para reflexionar sobre sus actos en la vida cotidiana” P1 B3 C22

“Porque la ética profesional dicta los principios internos que desde mi perspectiva nos hacen mejores en nuestro trabajo tales como: la responsabilidad, la disciplina, la honestidad.” P1 A2 C59

“La ética profesional regula el trato con los actores principales de la docencia que son los alumnos y profesores.” P1 F3 C36

“Es importante tanto para el desempeño de las funciones como en el alcance de los objetivos de aprendizaje por los alumnos. Esto es, cumplir en tiempo y forma de manera puntual las actividades asignadas y adquiridas como profesional de la educación.” P1 D4 C56

“Así como en todos los niveles de educación, porque a partir de ello se pueden generar ambientes de colaboración académica para el adecuado desarrollo del trabajo docente con el aprendizaje de nuevas ideas y puntos de vista especializados y para la formación académica y por lo tanto profesional.” P1 I4 C51

El aprendizaje dentro del CCH Vallejo debe tomar en cuenta los principios de la ética aplicada, principalmente el del Respeto a la Autonomía, que se relaciona con las libertades individuales y que evita todo tipo de paternalismo y colonialismo ideológico. De este modo, el profesor ha de garantizar el desarrollo de la persona (García, Jover y Escámez, 2010). Lo anterior forma parte de uno de los parámetros de la educación de calidad (Fullan

---

<sup>3</sup> La codificación de los significados es la siguiente: P=Pregunta del cuestionario; A, B, C, etc. = Dimensiones de la Escala de ítems de Fernández-Cruz y Romero (2010); C= número de cuestionario.



y Hargreaves, 2014). Por esa razón, todo aprendizaje debería tener como fin el de mejorar constantemente e ir tras la excelencia.

### *Rasgos del profesor excelente*

Con respecto a las virtudes y las actitudes, las obras de Beauchamp y Childress (2013) y Escámez (2007) son referentes para el análisis de estos elementos. Esto se comparó con el estudio empírico de la pregunta 5 del cuestionario, principalmente con los significados de ser un ejemplo para los alumnos. Las virtudes docentes son un tema poco estudiado debido al idealismo con que se definen. Por otra parte, las buenas actitudes son un tema recurrente en los manuales pedagógicos sobre cómo ser un buen profesor.

Aquí se infieren interpretaciones con base en el contexto y el sentido que le dan estos maestros al “ejemplo”. De esta manera se comprende cómo son llevadas sus prácticas para que los alumnos alcancen aprendizajes significativos. Algunas menciones fueron:

“En la escuela se enseña la mayor parte de la información comunicadas con el ejemplo. Lastimosamente los alumnos tienen muchos y diversos ejemplos con sus profesores.” P5 J1 C56

“Las acciones que ejecutamos los docentes influyen de manera positiva o negativa en su conducta, ya que en algunos casos el docente es un modelo a seguir.” P5 J2 C01

“Se contribuye como un referente a seguir. Los profesores son figuras de autoridad, pero también son uno de los principales ejemplos de la juventud estudiantil.” P5 J2 C57

“Los profesores contribuyen en la formación de los estudiantes toda vez que son coherentes, esto significa que los valores que el docente debe propiciar deben ser acordes con los principios formativos de la honestidad y actuar en consecuencia para que los estudiantes interioricen dichas prácticas basadas en esos valores.” P5 B5 C35

“Pues aparte de los padres, los profesores son como sus segundos padres ya que una buena parte de su vida se la pasan en las escuelas.” P5 C8 C67

Casi todas las respuestas elegidas para entender el significado del “ejemplo” dejan abiertas las interpretaciones. Lo importante es situar estas opiniones para proponer algunos rasgos y concebir la excelencia del profesorado del bachillerato. Los alumnos adolescentes, en tanto

que están en un proceso formativo, buscan modelos para imitar y que les funcionen para sus vidas. Por ello, son muy observadores de los adultos con los que interactúan. Sin embargo, los más influyentes son sus padres y maestros.

El modelo del profesor no solamente enseña conocimientos disciplinares y técnicos, sino que se esfuerza por adquirir y transmitir los valores más importantes en la sociedad, ya que esto también es parte de la educación en general. La enseñanza de las actitudes y valores, que también debe tomar en cuenta la adquisición de principios, virtudes y el respeto por las normas, recae en la dimensión ética de la educación.

En estas últimas categorías se retoman dos aspectos que indiscutiblemente requiere la docencia en el bachillerato: el deseo de formar a los alumnos con buenos conceptos, valores y enseñanzas, y el considerarse un modelo para que adquieran los conocimientos esenciales de un excelente ser humano. Por ello, la ética profesional docente no sólo es un saber teórico, sino que requiere de la práctica y la interacción humana para que sea significativa y mejore cualitativamente los ambientes de trabajo escolar.

#### **4.9 La ética profesional docente en el bachillerato universitario**

Una ética profesional docente que sea significativa, situada y operativa debe considerar las opiniones de los maestros y sus conocimientos contextualizados. Además, es propicia para ampliar la visión del aquí y ahora de la escuela donde laboran. Finalmente, se utiliza para observar los desafíos y tensiones que enfrentan.

Algunos autores afirman que los maestros son los agentes principales del cambio en las escuelas (Giroux, 2012; Guttman, 2001; Hirsch y López, 2014). Por este motivo, en ellos reside la responsabilidad de ampliar la calidad de las instituciones. Si se toma como prerrogativa, entonces la ética profesional docente es indispensable para su mejoría, al mismo tiempo que se debe contextualizarse para incidir en un nivel educativo específico.

Este primer referente empírico se encaminó a qué saben y cómo practican estos profesores la ética profesional y la ética cívica en su escuela. También se consideró la formulación de una ética aplicada al contexto del bachillerato que tuviera como base las opiniones, experiencias, y de cómo solucionan sus problemas éticos. A raíz de lo ya expuesto, se puede afirmar que la ética es valiosa para la docencia, y sin los conocimientos que

proporciona, la educación de los futuros ciudadanos es irrealizable en una sociedad democrática.

El bachillerato universitario se ha visto beneficiado por la implantación de elementos éticos de valor humano y educativo. Sin embargo, la ética debe ser aplicada para que disminuyan problemas urgentes y mejoren las prácticas de los actores educativos y escolares (González, 1996). El nivel medio superior presenta rezagos en el aspecto formativo no sólo con los alumnos, sino también con los profesores, pues algunos no se han formado como docentes o las circunstancias los orillaron a la docencia como una alternativa para sus carreras (Zorrilla, 2010).

Lo estudiado hasta el momento se basa en el contexto y las observaciones, prácticas y reflexiones de los profesores para ampliar y mejorar los aspectos más importantes de su escuela. El CCH Vallejo proporcionó algunos rasgos que necesitan ser pensados e interpretados para que los maestros hagan su labor con ética, valores, buenas actitudes y de manera excelente.

También se realizó un análisis de sus respuestas con respecto a la relación que llevan con sus alumnos, otros colegas, padres de familia, directivos y sus mentores. Esto nos lleva a considerar que la parte humana de una profesión es tan importante como el aspecto técnico o disciplinario. En consecuencia, “la docencia es un saber humanístico y sus consideraciones éticas son imprescindibles” (Martínez, 2010, p. 84).

#### **4.10 Hallazgos de los cuestionarios**

Con base en los dos instrumentos de análisis que ordenaron las respuestas en simples (palabras) y complejas (enunciados), se observa lo siguiente. Cuatro de las seis preguntas se clasificaron con la escala de valores y actitudes proporcionada por Hirsch (2005), la cual establece cinco dimensiones que son: Ética, Social, Cognitiva, Actitudes para el trabajo e Identidad institucional.

De este modo, los valores y las actitudes son importantes para fundamentar una propuesta ética. Conforme a la escala de Hirsch, las respuestas arrojaron una prevalencia de valores (70%), actitudes (8.5%) y aspectos cognitivos (6.25%), que los actores consideran son muy importantes para ejercer el trabajo docente. Además, se encontró que la mayoría de estos

profesores piensan que su labor debe tener una base firme con estos elementos que corresponden a la ética profesional y a la ética cívica.

Para los sondeados, la ética profesional es principalmente un asunto laboral y, en segundo lugar, de reflexión y de buenas acciones. Por ello, después de la dimensión Ética y la subcategoría de los Valores, la de las Actitudes para el trabajo resultó más mencionada. Por otro lado, relacionaron la ética cívica con aspectos legales y políticos. Además, vinculan los conocimientos sobre la ciudadanía con las leyes y el comportamiento civil, y no tanto como una serie de reflexiones sobre la convivencia, los derechos humanos y los valores democráticos.

En la opinión de estos profesores, los conocimientos éticos más importantes para enseñar son los valores y las actitudes, y después los saberes conceptuales y procedimentales. Para ellos, formar a un profesionalista consiste en enseñarles los valores de la identidad universitaria, y actitudes como el compromiso y el servicio a la sociedad. Esto sugiere que para ser un buen universitario se requiere de elementos ético-morales que surgen de la interacción y la dinámica social. En la parte de la ética cívica, se encontró que también deben enseñar cuestiones sobre derechos, obligaciones y las leyes que los sostienen.

El segundo instrumento, que consiste en una escala de ítems sobre la excelencia del profesorado universitario de Fernández-Cruz y Romero (2010), contribuyó para clasificar las respuestas con mayor significado, ya que explican y detallan algunas experiencias de los profesores. Se encontró que sus principales preocupaciones son enseñar de una manera eficiente y ser un ejemplo para sus alumnos. De este modo, la mayor parte de las respuestas se volcaron hacia las dimensiones Visión de la enseñanza universitaria y Autoevaluación.

En estos testimonios sigue estando presente el tema de los valores, a pesar de que se preguntó directamente sobre ese asunto en otras partes. Para los profesores, estos son la base de los conocimientos éticos, prevaleciendo sobre los principios, reglas o virtudes. De esta manera, orientan las acciones profesionales, cívicas y personales con el fin de promover una buena labor docente. Además, expresaron algunos problemas con relación a la docencia ineficiente y sin prescripciones éticas. Por ello, se reveló que los profesores consideran a los valores como elementos necesarios para sus labores cotidianas.

Otro hallazgo es que constantemente analizan lo que ocurre en su lugar de trabajo y la situación general de la universidad. Aunque formalmente las consideran como instituciones benéficas, en la práctica hay desaliento y desilusión, ya que observan con resentimiento que no participan de los beneficios y que estos son para personas seleccionadas. Por ello, el CCH y la UNAM deberían ser más transparentes con el fin de evitar la corrupción, el nepotismo y la burocratización.

Ser un ejemplo para sus alumnos es fundamental para los profesores. Consideraron que los valores y demás elementos de la ética sólo se pueden enseñar en la práctica y por la observación directa. Indicaron que el discurso filosófico y los textos didácticos no tienen mucho significado, pues son abstractos, confusos en los conceptos y de difícil aplicación en un contexto donde observan prácticas contrarias al beneficio colectivo. Cabe mencionar que el ejemplo también puede ser malo, pues denuncian acciones corruptas y antiéticas que viven dentro de la universidad y del CCH.

#### **4.11 Reflexiones sobre este capítulo**

Los libros, artículos y otros recursos teóricos sobre la ética profesional docente recaen en su mayoría en el deber ser. Asimismo, justifican su nivel de generalidad con la pretensión de ampliar la teoría e incidir en todos los niveles educativos. A partir de lo indagado empíricamente, se sabe que los maestros activos son especialistas cuando laboran en un nivel educativo específico, que se deriva del trato cotidiano con sus estudiantes.

Por lo anterior, los estudios de campo pueden darle más significado y realidad a este tipo de conocimientos. Requieren de un análisis del caso que relacione las producciones teóricas con las empíricas para dotarlas de sentido y orientación. Además, el bachillerato universitario tiene varias deficiencias y se requiere de personal académico especialmente formado para este nivel educativo.

Asimismo, las capacidades técnicas, emotivas, intelectuales y sociales, junto con una consideración y diagnóstico de la problemática real les proporcionarían herramientas para hacer bien su trabajo. Por ello, una ética aplicada contextualizada debe tomar en cuenta estos aspectos (López, *et. al.*, 2018).

También, dijeron que los alumnos le dan sentido a la actividad docente. Igualmente, toman en cuenta su opinión para mejorar o fortalecer sus técnicas y habilidades. Sin embargo, la

concientización y las reflexiones en torno a su práctica lo proporcionaría una ética más elaborada, que fungiría según Martínez (2010), como una directriz para su mejoramiento personal y profesional

En el caso del CCH Vallejo, este primer acercamiento empírico apoyó al marco teórico para establecer conceptos y categorías de análisis, y propiciar un significado en la construcción de una ética profesional docente que emerge de esta escuela. Por ello, estas orientaciones son reales y surgen de un ámbito problemático, de los cuales destacan las cuestiones laborales y educativas.

Esta fase del estudio permitió conocer inductivamente el pensamiento y los conocimientos de los profesores sobre la ética profesional y cívica. Se observó que las relacionan principalmente con el campo de los valores, y con las leyes y reglamentos morales o laborales. Además, indica que el tema de la ética, aunque saben algunos aspectos, no está bien interiorizado, ya que no significa únicamente la trasmisión de valores morales, sino que convergen otros elementos como principios, virtudes y actitudes.

Se amplió lo investigado en el marco teórico. Los referentes documentales provenían principalmente de los Estados Unidos y España. Por ello, anclar el estudio en una escuela mexicana fue revelador, porque se compararon categorías y rasgos de ambos estudios para concluir en la propuesta de una ética aplicada específica. Asimismo, se observa una articulación entre la ética profesional y la ética cívica en algunos valores, que deben ser estudiados a fondo para considerar sus diferencias.

Por ejemplo, los valores del respeto, honestidad y responsabilidad se comparten en los campos profesional, cívico y universitario. Para la actividad docente, también se requieren más cualidades humanas, como son buenas actitudes y virtudes, todas ellas basadas en los principios de la ética aplicada. Por tanto, el estudio es más firme porque recupera opiniones contextualizadas de los profesores.

Lo presentado en el análisis de las respuestas de este estudio da a conocer que la ética aplicada necesita de las opiniones de los actores en sus contextos. De otra manera, formaría parte de una ética general normativa más, que no logra incidir en las prácticas cotidianas. Quizá sea exitosa para formar conciencias e influir en algunas acciones con base en ideas y

conceptos. No obstante, para transformar la conducta de las personas una vez formadas, hace falta una mayor justificación y un sustento empírico vivencial.

A partir del análisis de las preguntas 1 y 5, que son las más cualitativas y que generaron más información e interpretación, se reformularon otras cuatro categorías que pretenden estudiar las experiencias y vivencias difíciles de los profesores del CCH Vallejo con respecto a la relación que llevan con las autoridades de la UNAM y de la dirección del CCH, específicamente la de este plantel.

Las últimas categorías que se generaron se utilizaron para la segunda fase del apartado empírico, que consiste en entrevistas a los profesores con el fin de profundizar los problemas y las propuestas con base en su experiencia, y ampliar más las consideraciones para una ética profesional docente del bachillerato. Así, las categorías que surgieron a partir de estos problemas y preocupaciones se observan en la Tabla 3:

Tabla 3: Categorías para la realización del segundo estudio

Marco teórico	Estudio empírico	Profundización del contexto
Principios y reglas	Normas cívicas del bachillerato	<b>Principales problemas laborales del bachillerato</b>
Valores universitarios	Principales valores de la docencia universitaria	<b>Anti-valores y otras conductas no éticas dentro del bachillerato</b>
Valores de la ética profesional	Principales valores de la profesión docente	
Valores de la ética cívica	Valores cívicos de la docencia	
Valores éticos de la enseñanza	Formación de valores profesionales de los alumnos	<b>Relaciones entre los profesores</b>
Virtudes y actitudes	Modelo del profesional docente	<b>Formas de organización docente</b>

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

En el siguiente capítulo se explican el diseño, recolección, análisis y resultados de la información proporcionada por 11 profesores, con base en las entrevistas.

## **CAPÍTULO 5. FASE B: LAS PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES DEL CCH VALLEJO Y SU RELACIÓN CON LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE**

---

Este apartado da cuenta de las entrevistas que se llevaron a cabo con el propósito de profundizar en los problemas y propuestas que tienen los profesores del CCH Vallejo. Con ellas, se buscó para argumentar que la ética profesional docente debe tomar en consideración el contexto con el fin de solucionar los conflictos más importantes.

El capítulo describe el procedimiento para diseñar, pilotear y aplicar el instrumento para recolectar la información y posteriormente, su clasificación y análisis. Por lo que se señala la manera en que se obtuvo dicha información, la elección de los participantes, las dimensiones y conceptos que se utilizaron para la sistematización de los testimonios, los pasos para la codificación y categorización, una síntesis descriptiva del estudio, y finalmente los principales resultados.

### **5.1 Diseño y elección del instrumento**

Los hallazgos del primer referente empírico determinaron la elaboración de esta segunda parte, que se refiere a la construcción de un guion de entrevista y a su aplicación a profesores de distintas áreas del CCH Vallejo con la finalidad de profundizar sus experiencias sobre la temática.

Cabe mencionar que una parte de las respuestas se presentaron como si fueran denuncias sobre lo que ocurre en el plantel, ya que expresaron su descontento por las conductas no éticas, problemas laborales, políticos, de convivencia, así como la forma en que la universidad trata a los profesores de asignatura y, en consecuencia, el rompimiento con la autoridad escolar.

Para el proceso de recolección de la información, se seleccionó lo más representativo de las respuestas del cuestionario abierto, y se dividió en dos secciones: a) lo que sirvió para fines de la tesis, es decir, lo que sí contestaron en términos de las éticas aplicadas: profesional, cívica y docente y b) lo que ellos expresaron en relación con su contexto, o sea, sus preocupaciones, problemas, sentimientos y juicios que tienen acerca de la interacción con la dependencia universitaria y sus autoridades.



Esto último se recuperó para la elaboración de las preguntas del guion de entrevista semiestructurada que se planteó desde las condiciones de los profesores. El instrumento consiste en seis preguntas que se refieren a: problemas laborales, condición de los docentes principalmente interinos, nepotismo, autoritarismo y corrupción, relación entre los colegas, propuestas para el ambiente escolar y finalmente, a las formas de organización. Asimismo, fueron revisadas y examinadas por expertos en la temática de la ética profesional docente que asistieron al seminario “Éticas aplicadas y educación” del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Con base en lo anterior, la redacción de las preguntas quedó de esta manera:

7. ¿Cuáles son los principales problemas laborales que afectan a los profesores del CCH Vallejo?
8. ¿Está de acuerdo con el procedimiento de asignación de grupos y horarios para los profesores de asignatura del CCH Vallejo? Sí, no y por qué.
9. ¿Podría contarnos acerca de la asignación de plazas de carrera para los profesores del CCH Vallejo?
10. ¿Cómo es la relación entre los profesores que trabajan en el CCH Vallejo?
11. ¿Qué haría usted para mejorar las relaciones entre sus colegas?
12. ¿Considera usted necesario que los profesores se pongan de acuerdo para solicitar mejoras? ¿Cómo se organizan y qué exigen?

El guion se piloteó con tres docentes del CCH Vallejo, por lo que se justificó su funcionalidad y pertinencia. Posteriormente se aplicó a otros ocho de las distintas áreas académicas del plantel.

## **5.2 Recolección de la información**

Las entrevistas se llevaron a cabo dentro de las instalaciones en junio del 2019. En algunos casos, hubo resistencia debido a la susceptibilidad por la temática y el temor de que fueran exhibidos ante sus colegas. Sin embargo, se les informó que estaba garantizada su confidencialidad y anonimato, ya que los datos personales obtenidos no señalan la identidad de los maestros.

En cuanto se validó el guion, se buscaron a algunos que habían señalado más problemas y preocupaciones en los cuestionarios aplicados previamente. Se les invitó para que profundizaran sus opiniones en este segundo trabajo de campo. Los primeros tres

corresponden al área de Historia, quienes expresaron las opiniones más políticas. Posteriormente, se les propuso a otros docentes a que participaran. Algunos se negaron debido a que se consideraban vulnerables con respecto a lo que iban a decir. Hay que añadir que las mujeres fueron más reticentes que sus compañeros.

Los once que accedieron dieron cuenta de su inconformismo, pero al mismo tiempo presentaron propuestas para mejorar las condiciones del plantel y las que consideran que optimizan su calidad como docentes. Esto confirma su deseo de un cambio en el ambiente laboral ya que se consideran parte de la escuela.

En cuanto a la recolección de la información, se buscaron las zonas propicias, como son las salas acondicionadas de las áreas académicas, que son sitios para que los profesores puedan descansar o asesorar después de sus clases frente a grupo. También se hicieron en lugares como la cafetería, que es un espacio abierto en donde los alumnos y los maestros pueden dialogar con sus pares.

Debido a que durante el mes de junio regularmente no hay clases ordinarias, se utiliza este periodo de tiempo con el fin de implementar cursos para el personal académico, recoger los informes de los maestros de carrera, completar el currículum o para que los alumnos regularicen su situación escolar con clases o exámenes extraordinarios. Se organizó durante este mes la aplicación del instrumento, abordando a los sujetos elegidos después de sus lecciones o mediante una cita previa para quedar en alguna parte del CCH Vallejo. De este modo, se acondicionaron las áreas para que no hubiera interrupciones y que los entrevistados se sintieran cómodos y protegidos al momento de proporcionar su información.

El instrumento se aplicó de forma amena, sin interrupciones, molestias o disgustos. Por ello, la mayor parte de los profesores que accedieron incluso agradecieron que se pudieran retomar sus experiencias para la tesis, así como valorar sus propuestas para mejorar sus condiciones y su tarea frente a los alumnos. Asimismo, se les mencionó que la investigación tenía como objetivo conocer los principales problemas y soluciones a partir de su experiencia. También se señalaron los acuerdos de confidencialidad y las consideraciones éticas de la información que iban a proporcionar.

### 5.3 Caracterización de la muestra

Se consiguieron 11 entrevistas: 5 con profesores del área de Historia (3 entrevistas piloto y 2 añadidas); 2 de Matemáticas; 2 del área de Talleres; 2 de Experimentales.

La elección no se hizo en función de la cantidad de académicos del plantel, sino para tomar en cuenta las áreas. Además, se consideraron las estadísticas de la indagación anterior con el fin de equilibrar los siguientes rubros: edad, sexo, grado académico, antigüedad, categoría, asignatura y número de horas impartidas. Así, se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 4: Base de datos de las entrevistas

Profesor	Género	Grado	Antigüedad	Categoría	Área	Horas grupo
1	Masculino	Maestría	29	Interino	Historia	28
2	Masculino	Licenciatura	19	Definitivo	Historia	28
3	Femenino	Maestría	11	Interino	Historia	30
4	Masculino	Licenciatura	41	Carrera	Matemáticas	16
5	Femenino	Licenciatura	9	Interino	Historia	30
6	Masculino	Maestría	13	Interino	Talleres	30
7	Masculino	Licenciatura	15	Interino	Experimental	28
8	Femenino	Licenciatura	10	Interino	Talleres	30
9	Masculino	Licenciatura	15	Interino	Matemáticas	30
10	Masculino	Maestría	18	Interino	Historia	28
11	Masculino	Licenciatura	21	Definitivo	Experimental	28

Fuente: Elaboración propia

*Edad:* La mayoría de los entrevistados tenían entre 40 y 50 años.

*Género:* Hubo más hombres (8) que mujeres (3) debido a que éstas tenían desconfianza e incertidumbre de lo que pudiera pasar si daban información sobre su trabajo. Al contrario, los hombres se sintieron libres de expresar sus inconformidades. En algunas áreas hay más varones, como en el caso de Matemáticas, y más maestras como en Talleres. Asimismo, en

las demás, aunque no hay predominio por un género, sí hay materias en las que hay más hombres, como en Filosofía, o más mujeres como en Química o Biología.

*Grado académico:* Es notorio que ninguno de los entrevistados tenga el grado de doctor. Esto se debió principalmente a que los doctores que hay en el CCH son funcionarios o están en otras actividades académicas, principalmente como líderes de seminarios y no les queda tiempo para otras tareas. La mayor parte de los informantes tienen al menos la licenciatura terminada o la pasantía de maestría (7) frente a los sí tienen este grado (4).

*Antigüedad académica:* Solo uno estaba por debajo de los 10 años, mientras que los demás superaban esa cantidad y uno estaba por encima de los 30 años de servicio. Un aspecto muy importante es que la mayoría son interinos (7) que superan los 10 años, puesto que no se han generado las plazas con base en concursos abiertos, a pesar de que el Estatuto del Personal Académico (EPA) indica que a los 3 años se les debería asignar un grupo para entrar a la carrera académica (EPA, Art. 48).

*Categoría académica:* La mayor parte de los entrevistados son interinos (8). Esto refleja que hay una gran inconformidad debido a que consideran que la burocracia y los mecanismos de regularización y estabilización docente no son eficientes en la universidad. Se entrevistó además a dos definitivos y uno de carrera.

*Área académica:* Como ya se mencionó previamente, las primeras tres entrevistas fueron piloteadas con maestros del área de Historia. Como no hubo cambios, se retomaron como parte del estudio y por esta razón, en el área Histórico Social participaron cinco profesores. Los otros seis corresponden a las áreas de Matemáticas, Ciencias Experimentales y Talleres. No se entrevistó a al personal académico de los departamentos de Educación Física, Opciones Técnicas o Idiomas porque en ese lapso no tuvieron cursos en este plantel.

*Horas asignadas frente a grupo:* Casi todos los sujetos tienen su carga completa (10). Sólo un docente de carrera tiene menos horas, lo que le permite más libertad y comodidad para sus tareas personales. Esto significa que las condiciones laborales para los profesores de asignatura son difíciles debido a que, para tener buen salario, trabajan mucho. El de tiempo completo labora con más flexibilidad, por lo que sí hay una diferencia en las condiciones laborales y académicas.

La mayoría de estos profesores son de mediana edad adulta, interinos de más de 10 años de antigüedad, con una licenciatura terminada, algunos con estudios de maestría, que laboran tiempo completo e, independientemente del género, buscan posicionarse en algún grupo político para luchar por su seguridad, derechos y estabilidad laboral. Por esta razón, creen que su plantel está altamente politizado y deben organizarse para consolidar su labor tanto a nivel académico como político.

### **5.5 Disposiciones para la obtención de información**

A los entrevistados se les pidió el consentimiento para grabar. De esta manera se obtuvieron los archivos de audio que posteriormente se transcribieron en Word. Una vez convertidas a dicho formato, se dividieron por preguntas para facilitar la tarea de análisis.

El instrumento principal para la clasificación de la información fue el artículo de Ana Hirsch “Construcción de una escala de actitudes” (2005), en el que figuran las siguientes dimensiones: Ética, Cognitiva, Actitudes para el trabajo, Social e Institucional y profesional. Con base en ello, se generaron categorías, subcategorías y rasgos.

Se adquirieron en total 66 respuestas a partir de las seis preguntas del guion de entrevista. La información se clasificó en una primera instancia en un documento ordenado por el número de las preguntas. Además, hubo rasgos repetidos que indicaron una saturación de contenido. Como resultado, se priorizó lo más significativo a manera de testimonios expresados por los profesores.

Una vez que se ubicó lo más relevante de las transcripciones, se prosiguió a obtener los rasgos más representativos de cada pregunta mediante su frecuencia, es decir, las veces que fueron mencionadas.

### **5.6 Codificación y categorización de la información**

Se elaboró una tabla con base en un esquema dividido por dimensiones, categorías y subcategorías, que orientó la clasificación de los testimonios y los rasgos más representativos (Anexo 4).

En primer lugar, se obtuvieron los rasgos más señalados que fungieron como una codificación preliminar. Se agruparon posteriormente en cuatro categorías, mencionadas al final del primer apartado empírico: conductas no éticas (por ejemplo, corrupción,

nepotismo, autoritarismo), los problemas frecuentes en el ámbito laboral y político (tales como el otorgamiento de plazas, la lista jerarquizada, los grupos académicos-políticos), las propuestas de mejora para el plantel (como el trabajo colegiado, la actualización docente y las asambleas), y los elementos éticos que ayudan a la convivencia entre la comunidad escolar (por ejemplo, el compromiso, los acuerdos, el respeto o la organización política).

Los rasgos más relevantes se clasificaron en las siguientes dimensiones:

*Ética:* Agrupa los rasgos que guardan relación con los aspectos éticos, morales y valorativos. Se relacionan con principios, reglas, valores y virtudes.

*Cognitiva y Técnica:* Se relacionan con habilidades y procesos cognitivos y ayudan a mejorar cualitativamente el rendimiento de los maestros en sus funciones dentro de la escuela.

*Social:* Se clasifican aquí aquellos que promueven las buenas relaciones entre los sujetos, como son: mejorar el ambiente laboral, evitar los conflictos, trabajar colegiadamente o consolidar la comunidad escolar.

*Actitudes para el trabajo:* Ordena los rasgos que inciden en todo lo relacionado con las labores, sean o no remuneradas. También se incluyen aquellos que tratan acerca de la normatividad y la reglamentación laboral.

*Institucional.* Tienen que ver con la formación dentro de la dependencia y la universidad, así como el modelo educativo y la identidad.

Las subcategorías se crearon a partir de características similares entre los rasgos y otras especificaciones. Son las siguientes:

*Estructural:* Son los que participan del funcionamiento y estabilidad del Colegio. Allí se incluyen los que están dentro de la estructura escolar, del modelo educativo o que provienen del sistema de la universidad.

*Económica:* Aquí se clasificaron los rasgos que están relacionados con el salario, la materia de trabajo, los ingresos, los contratos y todo lo referente al dinero y a los recursos que los profesores manejan.

*Política:* Se trata de los asuntos que guardan relación con los intereses de grupo, sean políticos o académicos y que sobresalen en la dinámica social del plantel. Además, tiene que ver con las formas de organización y de acción grupal de estos maestros.

*Individual:* Son los que provienen de la voluntad y de la libre elección, por lo que no dependen de la presión, situación o determinación de las subcategorías anteriores. Son individuales porque el sujeto juzga y elige con base en su criterio.

Se utilizó una codificación para indicar al informante y su discurso: P es el número de pregunta del guion de entrevista, que van del 1 al 6. E es el número del entrevistado y van del sujeto 1 al 11. Por ejemplo, en la codificación P3E4, significa que el testimonio se ubica en la pregunta 3 del instrumento y con el discurso del profesor 4.

Se analizaron por segunda vez todas las entrevistas transcritas con la finalidad de sintetizar el significado de cada una de las 66 narraciones. Después de varios refinamientos se procedió a redactar el informe de las entrevistas.

## **5.7 Principales rasgos de las preocupaciones de los profesores y su relación con la ética profesional docente**

Este procedimiento se llevó a cabo con la ayuda de la tabla esquemática mencionada, y se elaboró para ubicar los rasgos más relevantes de las narrativas de los profesores. Se obtuvieron 41 rasgos relacionados con aspectos éticos que se ordenaron en cuatro categorías que se analizan a continuación.

### ***A. Conductas no éticas***

Los maestros externaron las ocho conductas no éticas más frecuentes, las cuales provienen primordialmente de las dos primeras preguntas del guion. Son habituales y se dan en la mayoría de los casos de abuso y situaciones problemáticas. Estas son: desigualdad, corrupción, nepotismo, divisionismo, autoritarismo, verticalismo, discriminación e impunidad. Se explican y se fundamentan sus testimonios.

#### ***1. Desigualdad***

Es la más frecuente de las conductas no éticas expresadas por los profesores del CCH Vallejo. La económica consiste en el desajuste de salario entre los varios tipos de académicos. Así, los maestros de tiempo completo ganan muchísimo más que los que son

contratados por horas. La social tiene que ver con las condiciones de vida a las que están condicionados. La política se refiere a aquellas personas que no logran adecuarse a un grupo político, por lo que hay un desequilibrio de poderes entre los grupos y los individuos aislados. Finalmente, la desigualdad laboral se relaciona con las categorías de profesores, pues los interinos trabajan más y reciben una menor remuneración que los de carrera.

La desigualdad dentro del CCH Vallejo es el resultado de una jerarquización y categorización de los profesores, tal como lo señalan los entrevistados:

“El primer problema que yo logro ubicar dentro de un conjunto de problemas es el siguiente: existen cuatro tipos o categorías de profesores. Tenemos a los profesores de carrera. Tenemos a los profesores plaza SIJA. Tenemos a los profesores interinos definitivos y tenemos a los profesores como yo que somos interinos A” (P1E1).

“...pero creo que sería bueno, hablando por todos los compañeros, los que son profesores de asignatura que están hasta abajo los interinos, ya comparados con los sueldos de los profesores de carrera, que ya están en otros niveles, digo, sí es una diferencia abismal en cuanto al sueldo” (P1E11).

“Hay muchos problemas, es multifactorial la problemática, pero principalmente es la falta de oportunidades. No hay plazas de tiempo completo suficientes para los maestros” (P1E2).

Cortina (1999) señala que la desigualdad es un problema de justicia social y económica que impide el desarrollo general de los ciudadanos. Este problema trasciende el caso del CCH, ya que, en el sistema educativo, en todos sus niveles, hay jerarquizaciones entre las categorías de maestros, siendo los altos funcionarios los que más poder, posición, ganancias y beneficios tienen.

## 2. *Corrupción*

Es el segundo problema que apareció en torno a las conductas no éticas. Indicaron que se da principalmente por el tráfico de influencias laborales y políticas, llamada por ellos *cochupar*. También se encuentran el abuso de poder y la omisión de acciones. La primera se da cuando un funcionario decide y beneficia a alguien sin merecerlo y la segunda cuando no se atienden los problemas o peticiones de la escuela.



La corrupción deteriora el ambiente porque causa la mayoría de los problemas estructurales. Son acciones u omisiones que dependen de la voluntad individual, es decir, decisiones prácticas en las que no están presentes la conciencia moral o el conocimiento de las normas, valores y otros elementos éticos. De ahí que los funcionarios sin este conocimiento estén más propensos a actuar inadecuadamente.

“Es decir, para la asignación de grupos también priva la absoluta corrupción en contra de la corrupción política en detrimento de una preparación académica y teórica, de profesores y profesoras” (P2E1).

“...un profesor tiene que tener mucho cuidado de que los dos grupos enquistados en la corrupción no interpreten ese paso como una ofensa a su poder político y académico. Esos dos grupos con poder académico político corrupto, son grupos que están encabezados por académicos muy ignorantes y sumamente bestiales y vengativas, de tal manera, que quienes estamos debajo de ellos y bajo su vigilancia permanente” (P4E1).

Otro factor que genera la corrupción es la carencia de bienes, sobre todo de medios de sobrevivencia, como es la falta de dinero o materia de trabajo. Con esto afirmamos que una de las causas de la corrupción en este plantel es el bajo salario que reciben, pues llegan a pensar que pueden ganar más si se hacen ciertas acciones corruptas.

“Entonces esto es corrupción, abiertamente. Corrupción que, en este caso, tenemos que decirlo, no depende necesariamente de la autoridad, es del profesor, que mediante un sistema coercitivo de la autoridad, el profesor se ve en la búsqueda de puntos, sea como sea” (P1E2).

La corrupción podría disminuir mediante la implementación de reglamentos que fomenten la transparencia y la justicia, ya que indicaron que la universidad está llena de grupos que benefician a sus miembros y no permiten que haya estrategias anticorrupción.

### *3. Nepotismo*

Esta conducta se refiere al favoritismo en el otorgamiento de beneficios, principalmente a los familiares directos, como los hijos, sobrinos, hermanos y relaciones sentimentales. Los entrevistados enunciaron algunos ejemplos, entre los que se encuentran la asignación de plazas de tiempo completo, de grupos, de puestos administrativos, de estímulos, e incluso de permisos para viajar o de hacer estancias académicas.

“Entonces bueno, las llamadas plazas SIJA yo siento que es un cierto planteamiento de las autoridades desde Rectoría para darles ciertas prerrogativas a personas, para los familiares de los mismos maestros que ya están ahí. Porque regularmente quienes cumplen esas condiciones son hijos de profesores que ya han estado aquí” (P3E9).

Varios profesores señalaron que abundan los grupos políticos que tienen como principales miembros a familiares en primero y segundo grado. Además, se organizan para acaparar los beneficios del Colegio, como se señaló anteriormente, ya que es un modo de fortalecerse.

“Ahora bien, el hecho mismo también, de que existan estas plazas llamadas SIJA para jóvenes académicos, que en realidad se trata de familiares de gente que tiene poder político dentro de la UNAM, o de amigos de las personas que tienen poder político dentro de la UNAM” (P1E1).

También es notorio que los familiares sean colocados en los puestos administrativos de manera estratégica. Esto es contrario a la ética, pues se supone que dichos puestos deben ser ocupados por personas capacitadas y mediante una convocatoria. Sin esta formalidad, la asignación de puestos administrativos se deja a la voluntad de los directores, quienes son los más altos funcionarios del Colegio.

“¿Pero a quién se las asignas? A sus amigos, a sus familiares, que es lo más cruel. La mayoría de los que tienen plazas SIJA y plazas de carrera en este momento en el plantel son hijos de profesores que tienen plazas de carrera o que están en un puesto administrativo y que les piden que se las den a sus familiares o a los amigos directos” (P3E7).

“Bueno, es una persona que tiene cierto reconocimiento y prestigio en ese ámbito, pero a nivel de bachillerato, pues el director escoge a sus cuates. Y les asigna las plazas de manera discrecional. Incluso muchas veces a familiares” (P3E10).

Es un fenómeno que fomenta la creación de grupos cerrados, es decir, familias de personas que se alternan el poder, y, en consecuencia, la aparición de mafias. Los maestros observan que entre más familiares haya, las oportunidades para aquellos que no tienen algún pariente dentro de la escuela se reducen, por lo que su ascenso se vuelve muy difícil e incluso, imposible para acceder a las plazas de tiempo completo o a los altos puestos administrativos.

#### 4. *Divisionismo*

Es la cuarta conducta no ética que enunciaron los profesores. Aunque no lo expresaron de esta manera, hay abundante literatura sobre conceptos como balcanización, segmentarismo y hasta sectarismo dentro de las escuelas. En general, se refiere a la división de un grupo social en partes debido a diferencias de intereses. En este caso, los entrevistados afirmaron que el colegio de profesores se encuentra desmembrado.

Las causas de la división son multifactoriales. Se debe a que no hay una motivación, sentido de pertenencia, falta de valores y reglas que puedan unificar a los grupos. En el contexto del CCH Vallejo, algunos maestros dijeron que están separados debido a que se fomenta la competencia y la poca cooperación, principalmente por una lista jerarquizada de puntos acumulables.

“Uno es el divisionismo que se ha creado mediante un mecanismo que se le llama lista jerarquizada cuando se les asigna grupos. Lejos de ayudar a beneficiar laboralmente al profesor en su trabajo, es una decadencia” (P1E4).

El colegio de académicos debería estar unificado. Sin embargo, sus condiciones laborales determinan una situación competitiva y el individualismo, ya que pueden quedarse sin trabajo si no acumulan puntos con las actividades que son requeridas para subir, las cuales no son remuneradas.

“Pues es una dinámica disímbola que no permite que haya vínculos solidarios. El mismo sistema lo impide” (P4E5).

Es una consecuencia de la alta politización del plantel y de las conductas que son propiciadas por la corrupción y el nepotismo. En palabras de los profesores, para poder sobrevivir laboralmente dentro del plantel, es necesario pertenecer a algún grupo, de forma directa o indirecta.

“Pero en realidad hay grupos, y dentro de esos grupos aquí en CCH Vallejo, hay dos grupos que están más enraizados en las estructuras corruptas de la UNAM...” (P4E1).

“Se ha permitido que haya divisionismo haciendo ver que los profesores de tiempo completo, con relación de los de asignatura, sea de forma despectiva, les dicen las vacas sagradas, cuando no debería de ocurrir eso” (P4E4).

Fullan y Hargreaves (2001) denominan “balcanización” al desmembramiento de un grupo, en este caso, del personal académico. Esta desarticulación se debe a que no hay reglas ni actividades que les permitan tener un objetivo común.

##### *5. Autoritarismo*

Señalaron que es uno de los principales factores que detonan la corrupción. Se trata de utilizar los reglamentos y las posiciones de poder para obligar a las personas a una acción impuesta por la que ejerce el mando. De este modo, muchas acciones de los académicos no son voluntarias, sino condicionadas por las autoridades para que no pierdan su trabajo, su posición o su prestigio.

El autoritarismo se refiere a las decisiones u órdenes de parte de una autoridad sin justificación ni fundamento normativo. Desde hace mucho ha sido relacionado con el abuso psicológico, sean víctimas o victimarios. Esto hace que las creencias sobre la posición en una jerarquía o en un sistema meritocrático se fortalezcan y justifiquen la arbitrariedad, y tengan por consecuencia ambientes en donde la dominación sea la norma.

En el plantel Vallejo, se indicaron abusos de este tipo, sobre todo cuando están trabajando en seminarios o con profesores de mayor categoría o grado académico. También, suele pasar que los más experimentados ofrezcan beneficios a los nóveles, como parte de la invitación para formar bloques políticos.

“Segundo, un funcionario en algún momento quitó, que no estaba en sus funciones de quitar y decir que ciertas constancias ya no deberían de ser tomadas en cuenta. Eso llevó desde ese momento, yo me acuerdo desde hace algunos años, y estoy hablando directamente de la Dirección General, de donde vino esto, quitó precisamente todas estas cosas, estas constancias” (P2E11).

“Inclusive ha habido ocasiones que extrapolarmente autoridades y hasta direcciones han querido hacer lo que quieren, y no, se les ha referido que hay un protocolo que se tiene que respetar, ya que es un documento del Consejo Técnico que es la máxima autoridad del Colegio por ese lado” (P2E9).

Mencionaron que es una conducta que instrumentaliza el poder de un puesto institucional o de una influencia política para afectar a los profesores o a un grupo en particular. Tales acciones no están justificadas porque dependen directamente del puesto, como son los

directores o funcionarios. El ejemplo que más veces se señaló fue el del otorgamiento de beneficios y plazas a personas cercanas a las administraciones en turno.

“Bueno, hay una prerrogativa del director, que es el artículo 81 (51) que puede dar plazas a contrato. Pero hay, dentro de esta prerrogativa, una serie de plazas que están saliendo, plazas SIJA, plazas de medio tiempo, que las otorga el director” (P3E2).

“...pero además si tienen la venia del director que también es algo subjetivo, te la da. Hay que estar barbeando al director para que te la dé, si es que cubres este requisito. Y todos los maestros que no cubren este requisito pues ya se quedaron sin plaza de carrera” (P3E5).

Los funcionarios son más propensos a tener este tipo de actitudes y conductas. Sin embargo, también están presentes en los profesores, pues el sistema escolar de la universidad y específicamente del CCH promueve que el docente tenga la máxima autoridad dentro de las aulas. Por ello, es recomendable que se concienticen en su papel como guías y conductores del proceso educativo para no incurrir en estas conductas.

#### *6. Verticalismo*

Los sujetos indicaron un tipo de autoritarismo en el que la organización escolar juega el rol principal. El verticalismo se sostiene en la estructura orgánica, los reglamentos, los códigos e incluso en los acuerdos entre los profesores. Las personas con poder instrumentalizan lo anterior para adquirir beneficios y ejercer acciones dolosas en contra de los que consideran adversarios.

“Y no, porque, bueno siguiendo esta dinámica, los profesores de reciente ingreso tienen que adaptarse ¿no? Adecuarse a los horarios que se les pueda dar. Pero que también tiene que ver con esta lógica de que se está viciando y también porque así está en el sistema” (P2E3).

En el CCH y dentro del plantel Vallejo es muy conocida la lista jerarquizada, la cual ejemplifica el sistema de rangos, pero sólo con los profesores de asignatura. Los que ostentan el poder son los maestros de carrera, quienes obtienen los máximos beneficios laborales de la universidad.

“Además, también sabemos que, por ejemplo, la comisión mixta de horarios, el delegado de la AAPAUNAM, en ocasiones especiales, el secretario académico tiene facultades para asignar de manera directa los grupos. Entonces, hay una serie

de artimañas para no ajustarse a las reglas del juego y a veces, el criterio para darle a un profesor su carga es subjetivo” (P2E5).

Giovanni Sartori define la verticalidad política como esa estructura jerarquizada que impide democratizar a la sociedad. Propone la horizontalidad, en donde se decide colectivamente luchando por el interés y beneficio común. En el contexto escolar, Fullan y Hargreaves (2001, 2014) comentan que la falta de profesionalidad y pericia en la administración provocan malas decisiones.

### *7. Discriminación*

Esta conducta no ética se define como el trato desfavorable o despreciativo hacia alguien que se considera de menor valía. En el caso del CCH Vallejo, los profesores afirmaron que constantemente hay actitudes discriminatorias principalmente con los maestros de asignatura interinos, que son la planta con mayor vulnerabilidad al no tener estabilidad laboral. Además, carecen de mecanismos para exigir sus derechos.

Asimismo, señalaron que es muy común que se hagan juicios sobre los docentes con base en su categoría académica, función administrativa o grupo político. También, recurrentemente los ensalzan o menosprecian dependiendo de qué grupo esté en el cargo de la dirección. Por ello, los más discriminados son aquellos que no se encuentran dentro de la administración en turno.

“...me llevo bien con todos porque, aunque la vida de pronto me pone con algún grupo político porque pertenezco al cuerpo directivo, también tengo a gente que aprecio mucho y que me ha apoyado fuera del cuerpo directivo pero al mismo tiempo yo entré al Colegio por alguien que también no es bien visto en mi área. Entonces yo no tendría por qué dejarle de hablar a nadie, estar como haciendo separaciones o discriminando, no sé qué otra palabra usar” (P5E8).

La discriminación que se menciona es de dos tipos. Por un lado, está la económica, la cual se determina por el salario que a su vez depende de la categoría académica, en la que el profesor de asignatura interino es el que menos gana. También está la discriminación social, que se basa en la apariencia, la preparación académica, el lugar de origen o en la edad. Esta última se da en el caso de la plaza SIJA o jóvenes académicos, que son plazas que se otorgan a académicos jóvenes que no superan los 40 años y que causan descontento porque dejan fuera a los de mayor experiencia.

“El problema es la discriminación. Las plazas SIJA son para hombres que no rebasen los 36 años. Mujeres que no rebasen los 40. Entonces esto es discriminatorio que los profesores viejos que ya han dado su vida laboral académica aquí, no tienen cabida en ese tipo de apoyos o de salir favorecidos por esta situación” (P3E2).

La discriminación se da en sociedades que promueven discursos de odio, como el racismo, el sexismo, el clasismo, incluso la xenofobia y las diferencias ideológicas. Es un trato que separa a las personas de manera prejuiciosa y sin fundamento. El artículo 1º de la Constitución Política de México señala que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

#### 8. *Impunidad*

Solo un entrevistado habló sobre la impunidad, y la refirió como aquella ausencia de castigo de las acciones que han dañado a otros maestros.

“...en el plantel Vallejo, estamos todavía muy lejos de llegar a una época en la que no sea la corrupción y la impunidad lo que determine a quien se le da una plaza de carrera, sino que sean criterios estrictamente académicos, estrictamente de cuánta preparación teórica tiene un profesor” (P3E1).

“...la definición de la corrupción y de la impunidad, las autoridades de la UNAM en sus más altas esferas: rector y junta de gobierno, pues usan ese concepto, porque es un concepto que está definido de manera corrupta, para reproducir la corrupción y para exacerbar el círculo vicioso de la vida universitaria, que siga produciendo la corrupción y la impunidad absoluta en todos y cada uno de los niveles de la UNAM” (P5E1).

Representa las acciones dolosas no se perciben o se denuncian, hay un rango de omisión que está determinado por el miedo, las represalias o la indiferencia. Por esta razón, los delitos no son castigados ni abordados por los aparatos de justicia de manera adecuada, y hay muchos impedimentos para encarar a los infractores de las normas.

Las conductas no éticas acumulan la mayoría de las inconformidades de los profesores porque dependen de las decisiones de las personas que están al frente del poder

institucional, ya sea funcionarios, administrativos o profesores con buena posición laboral y definitiva. Para mejorar estos aspectos, los docentes se organizan políticamente para disminuir el poder de estas personas y con ello, los abusos u omisiones con los que son afectados. De ellos se hablará en la categoría “Propuestas para mejorar las condiciones”.

### ***B. Problemas más frecuentes***

Se examinaron los once problemas que más advierten los docentes que se encuentran a lo largo de las seis preguntas. Estos son: las plazas SIJA, lista jerarquizada, inestabilidad laboral, precariedad salarial, “punititis”, cuestiones políticas, conformismo, relaciones de poder, menosprecio, rivalidad y desconfianza. La característica común es que generan descontento y un mal ambiente dentro del plantel. Los siguientes testimonios afirman su normalidad, por lo que son tolerados por las administraciones.

#### *1. Plazas SIJA*

Surgieron a partir del Programa Universitario de Renovación de la Planta Docente de la UNAM, que consiste en reforzar las plazas de académicos jubilados, fallecidos o que ya no están activos mediante su otorgamiento a profesores y profesoras jóvenes menores de 40 años, recién egresados o que sean sobresalientes en su preparación académica.

Este programa causó controversia y molestia debido a que la mayoría de los académicos que quedaron fuera del programa superaba los 40 años. Argumentaban una supuesta discriminación por edad, fundamentada en el artículo 1º constitucional. También, decían que estas eran otorgadas directamente a los hijos u otros familiares sin pasar por un mecanismo justo que lo justificara, por lo que había preferencias y discrecionalidad.

“... la asignación de plazas SIJA, son para profesores cuyo perfil es que tengan la maestría, o estén estudiando el doctorado, pero sobre todo que tengan la edad, en el caso de las mujeres 39 años, en el caso del hombre es 37, y entonces, si cubren ese requisito, pero además si tienen la venia del director que también es algo subjetivo, te la da” (P3E5).

Los maestros beneficiados raramente se dan cuenta de la inconformidad que generan a los demás profesores. Muchos de ellos, al desconocer el contexto o por su poco tiempo en el plantel, prefieren no relacionarse con sus colegas, lo que genera más fricción en la



convivencia. Algunos profesores con tiempo dentro del plantel juzgan a los que recibieron la plaza de forma negativa.

“Y ahorita tenemos la experiencia, algunas plazas SIJA que se han otorgado que son profesores que, lo voy a decir abierto, es una vergüenza que los tengamos aquí. Un profesor que por ejemplo se burla de los demás, ¿qué ética tiene ese profesor que se anda burlando de los otros? “Yo ya tengo mi plaza, ustedes siguen siendo los peones” (P3E4).

“Y otras plazas son las nuevas plazas SIJA, que son a los jóvenes investigadores. Y creo que hay una nueva modalidad de nuevas plazas, que todas son a contrato. Todas estas plazas son a contrato hasta que no haya un dictamen en el cual tú resultes vencedor de la plaza, pero este proceso es muy lento” (P3E6).

La universidad justifica esta situación alegando que esas plazas deben pasar por un procedimiento de renovación activa. Esto significa que mientras surja el concurso de oposición abierto respectivo, un docente joven puede obtener experiencia con los recursos de esta plaza, que de forma coloquial es un “préstamo” hasta que se ponga a concurso. Sin embargo, los demás maestros se quejan de que estas plazas regularmente las ganan los mismos beneficiados, ocultando las calificaciones del proceso. Por ello, consideran que, de inicio a fin, las plazas SIJA es una forma de corrupción en la UNAM.

## *2. Lista jerarquizada*

Es un mecanismo de la dependencia universitaria para facilitar la asignación de grupos vacantes a los profesores de asignatura. Consiste en una lista de personas que han acumulado puntos a través de su preparación y actividades académicas. Entre más puntos junten, más oportunidades tienen de obtener grupos.

De acuerdo con los entrevistados, esta lista causa descontento por las siguientes razones: la primera es que genera una alta competitividad entre los colegas. De ahí que las relaciones sean conflictivas y se tornen cada vez más difíciles. Indicaron que afecta el rendimiento tanto de los maestros como de los estudiantes, pues al no compartir experiencias y recursos, las clases se tornan desagradables.

“No estoy de acuerdo porque, bueno, los grupos se asignan por una lista jerarquizada, que es como esta especie de escalafón. Entonces, los profesores, para tener un buen lugar en esa lista jerarquizada tenemos que hacer un montón de cosas que primero, no son remuneradas económicamente, que provocan que yo como

profesor tenga que utilizar tiempo extra e invertir mucho tiempo, no en prepararme como docente, no en preparar mis clases sino en buscar actividades, llenarme de trabajo únicamente para que yo tenga un buen lugar en la lista jerarquizada y cuando se asignen grupos alcance un grupo” (P2E8).

También mencionaron que se necesita mucho trabajo para estar en un buen lugar, sacrificando tiempo libre, familia, diversiones e incluso salud para no perder posición. Esto les genera mucho estrés y varios se han enfermado. Por otra parte, algunos denuncian que este mecanismo es cruel porque no considera los valores del profesorado, sino sólo aspectos cuantitativos.

“En lo que no estoy de acuerdo es en que no hay un mecanismo para regular esas participaciones o en los cursos para esa lista que se le llama “lista jerarquizada”. Porque sabemos o se han dado cuenta que hay profesores que son amigos de la administración y sin que vayan a tomar los cursos les dan las constancias. Y no solo eso, al momento de que se entregan las constancias, resulta que tomaron cuatro cursos en una semana, dos en la mañana y dos en la tarde, y los cuatro cursos en diferentes planteles” (P2E7).

Además, señalaron que la lista se presta a los actos de corrupción, como son la asignación de grupos de manera discrecional, acumulación de puntos y posicionamiento de profesores de forma injustificada, asistencia de cursos, seminarios y talleres al mismo tiempo, y en general, al incumplimiento del reglamento que fundamenta este proceso.

### *3. Inestabilidad laboral*

Algunos sujetos externaron su sentir con respecto a la situación laboral, ya que la mayoría de ellos no ha conseguido la definitividad. Los entrevistados desconocen por qué para alcanzar esta estabilidad deben pasar al menos diez años para que les asignen un grupo definitivo que posteriormente lo deben poner a concurso abierto.

Por lo anterior, los maestros interinos están en un constante dilema. O les dan su grupo para ponerlo a concurso, o prefieren concursar libremente hasta que ganen el concurso de otro profesor. Como esto casi no llega a pasar, hay una gran cantidad de docentes en la condición de interinato. Añadieron que la definitividad solo se alcanza si se organizan políticamente, porque con los logros académicos no es suficiente.

“Uno es la cuestión de la estabilidad laboral, que la gran mayoría de nosotros, yo soy profesor en esas condiciones, no tenemos un nombramiento de definitivos en

las asignaturas que impartimos y eso nos pone en un riesgo permanente de que en cualquier momento nos puedan quitar de nuestra carga de trabajo y de nuestro empleo” (P1E10).

“Tomar diplomados, tomar cursos, dar tutorías, dar asesorías, toda actividad la hacemos por estar siempre persiguiendo el mayor rating de puntos porque es lo único que nos va a permitir, hasta cierto punto, “garantizar” el poder seguir en el siguiente ciclo escolar dar clases. Pero no nos va a garantizar tener seguridad laboral. Entonces, es muy desgastante año tras año hacer un enorme trabajo solo para perpetuar este mismo sistema (P1E5).

Los maestros sienten inseguridad por su condición de interinos. Además de impartir clase y evaluar a sus alumnos, deben trabajar en otras instituciones y seguir estudiando para acceder a más grados con la finalidad de competir en busca de mejores condiciones de trabajo. De este modo, denuncian que las autoridades no tienen voluntad para mejorar la situación de la mayoría de los académicos del plantel.

#### *4. Precariedad salarial*

Otra de las quejas de los entrevistados es la inconformidad por el salario. Los profesores de asignatura ganan por hora/mes conforme al tabulador de salarios a nivel federal. Por otra parte, los de tiempo completo captan con base en salarios mínimos, es decir, que el de carrera de más baja categoría recibe alrededor de cuatro salarios mínimos diarios al mes. Pero, el de mayor categoría, estímulos y antigüedad, puede ganar un buen salario.

“Y, por último, están los maestros de asignatura que no tienen seguridad laboral, que también tienen que estar haciendo cursos y que además hacer los cursos no les garantiza tener grupos el siguiente semestre y que además nunca van a alcanzar la carga máxima de 30 horas. Tendrán que conformarse con uno o tres grupos, lo cual va desde un ingreso de 1,200 al mes hasta 5,000-5,500” (P4E5).

Hay que agregar el desprestigio y la pauperización de la condición docente en el CCH. Los interinos son menospreciados, mientras que las actitudes de los de tiempo completo pueden llegar a ser soberbias.

“Y el segundo problema por supuesto, tiene que ver con el salario de los profesores, que en general es un salario muy pauperizado y que no permite en términos reales que un maestro, un docente que decida dedicarse a la docencia, tenga una vida digna en todos los aspectos y sentidos que uno quisiera” (P1E10).

El salario es una de las principales preocupaciones de los docentes porque incide directamente en su rendimiento laboral y estilo de vida general, por ello, es un detonante para las constantes huelgas y marchas,

##### 5. “Puntitis”

Es la manera local de describir la ansiedad y competitividad por la acumulación de puntos en la lista jerarquizada. Se debe a la preocupación y la desesperación por no obtener trabajo el próximo año escolar. Los entrevistados dijeron que en la “puntitis” algunos maestros son capaces de hacer trampa, dañar a otros profesores o realizar acciones contrarias a su voluntad para no perder posiciones en la lista.

“...que haya un ambiente hostil entre nosotros, que estemos buscando puntos. Le llaman en el Colegio “puntitis”, que estamos enfermos de “puntitis”. Porque si yo te invito a una actividad, pues tengo que ofrecerte constancias que te den puntos porque si no, no vamos a hacer las actividades. Y todo esto para decir que no estoy de acuerdo con la lista jerarquizada” (P2E8).

Esto genera inconsistencias dentro de la lista jerarquizada, creando resentimiento. Un ejemplo de ello es cuando un docente forma parte de la dirección, ya que tiene más oportunidad de puntear debido a que tiene acceso a información sobre cómo hacer actividades que den más puntos.

“...porque también existe la cuestión esta de la que ya te mencionaba de las listas jerarquizadas, la cual nos pone en rivalidad ciertas veces, [...] Yo creo que para que sea un ambiente más sano, más cordial, en esa cuestión laboral, tendrían que normalizar esto o de otra manera. O sea, no solamente tomar los puntos institucionales o los cursos académicos como el punteo, lo que te haga subir en una lista jerarquizada” (P4E6).

Otros entrevistados dijeron que no sólo los cursos, seminarios, grupos de trabajo, diplomados o más grados académicos dan puntos. También, discretamente, las influencias juegan un papel notable.

##### 6. Cuestiones políticas

Los entrevistados describieron algunos asuntos del orden político, por ejemplo, los maestros que se unen para formar bloques en la búsqueda de beneficios. Sin embargo, estos no siempre son beneficiosos, porque en su opinión algunos perjudican políticamente a otros

profesores o grupos de ellos. Por tanto, las alianzas políticas son otro problema con el que han de lidiar.

Algunos docentes optan por no entrometerse en estos asuntos. Otros buscan estar dentro de un grupo político para protegerse del daño que reciben de parte de otras asociaciones.

“Pero depende del grupo político al que perteneces es como te van a tratar, es como te vas a poder relacionar, es como vas a tener ciertos privilegios, porque sí, sí hay privilegios dependiendo de quién está en el poder y de dónde estás tú colocado respecto a ese grupo que está en cierto momento ocupando un lugar privilegiado” (P4E8).

“Y ya que perteneces a un grupo político, porque así a partir de mi experiencia es como lo he vivido, entonces tienes un lugar en el plantel. Pero depende del grupo político al que perteneces es como te van a tratar, es como te vas a poder relacionar, es como vas a tener ciertos privilegios” (P4E8).

En síntesis, la política dentro del CCH está muy arraigada. No se puede ir y dar clases de manera normal, porque la necesidad de estar en un grupo o tener un posicionamiento sale a la superficie. De este modo, la vida académica y colegiada tiende a mantener tintes políticos.

### *7. Conformismo*

Es un problema asociado con la falta de preparación en asuntos legales, normativos y éticos, ya que es una actitud de aceptación ante un daño o perjuicio sufrido. Significa no oponerse, preguntarse o indignarse ante una acción desventajosa, por lo que los individuos conformistas pueden ser objeto de abusos por no ser asertivos en la defensa de sus derechos.

“...porque T dijo: “ya llevo 20 o más años aquí tratando de obtener, pues aunque sea mejor una plaza de medio tiempo”. Es decir, también, o se va eternizando, los profesores se cansan de esta espera, es desgastante, entonces dicen “aunque sea una de medio tiempo, ya no le tiro a la plaza de tiempo completo” (P3E5).

Los maestros que respondieron sobre este tema afirman que los que aceptan su condición de interinos son obligados a trabajar mucho más por menos salario. También aceptan la subordinación y la resignación cuando pierden o esperan por una plaza de carrera. Estos docentes no investigan las causas de su condición laboral y académica, por lo que viven en la incertidumbre y bajo la guía de las autoridades.

### *8. Relaciones de poder*

El poder está asociado con la capacidad de acción de una persona para que pueda influir en su entorno. También como la habilidad de ejercer la voluntad mediante otros agentes. Este es un rasgo que está presente dentro del CCH Vallejo debido a que las autoridades utilizan los mecanismos institucionales para influir en acciones de los otros miembros de la comunidad.

“Hay relaciones de poder, relaciones jerarquizadas entre un profesor y otro, de sometimiento entre ellos, de asumir un poder con respecto a un grupo de profesores, un *bullying* hasta cierto punto, un *bullying* sofisticado, hay un *bullying* raro digamos, hay faltas de respeto etcétera. Sí” (P4E2).

Presionar con el poder se encuentra entre los principales problemas del CCH Vallejo debido a que varios han denunciado casos de acoso laboral para no perder su trabajo, así como aislamiento por parte de los grupos que lo ostentan.

### *9. Menosprecio*

Es una actitud discriminatoria que consiste en devaluar la dignidad humana y mirar a las personas con desdén a razón de considerarlas por debajo de su condición. Los entrevistados mencionaron que, debido a su segmentación por categorías académicas, los profesores de tiempo completo minimizan la labor de los de asignatura, que se refuerza con la envidia y el rencor que causan por su estatus económico.

“Y estas tres categorías de profesores lo que hacen o lo que impide es que generalmente los de asignatura envidian el estatus de los de carrera, y los de carrera menosprecian el trabajo o el estatus de los de asignatura. Entonces, lo que se tiene es una tensión entre los profesores que impide hacer un trabajo colegiado” (P4E5).

También señalaron que hay menosprecio académico y depende de los grados que haya obtenido una persona en comparación con lo mínimo requerido para ser un docente.

### *10. Rivalidad o Competencia*

Es el resultado de la mala convivencia que se vive en el plantel. Consiste en una serie de actitudes que surgen a partir de la defensa de la materia de trabajo ante la creencia de que algunos profesores pueden obtener lo que se considera como propio y de este modo,

quitárselo. Es un aspecto negativo porque no se origina de la motivación por ser mejor, sino del contexto, porque hay muchos académicos y pocos grupos.

“Es cordial, pero también es de rivalidad. Es una y otra, es como la tensión que tiene que tener (sic) todo sistema. Pero no solamente en cuestiones de pasillo, sino también en cuestiones de grupos colegiados en los cuales compartimos muchas cosas” (P4E6).

“Porque es injusto el salario, son injustas las condiciones de trabajo, es injusto que te pongan en esta lógica de competencia absurda. El sistema lejos de propiciar que el gremio se amalgame, se acrisole o que trabaje de manera colegiada, lo que hace es este outsourcing dentro del Colegio, que nos mete en una dinámica de división” (P4E5).

Los entrevistados señalaron que es una injusticia que mientras los interinos compiten en la dinámica del puntaje, los maestros estabilizados estén relajados y sin la presión de estar rivalizando. Es una situación que desgasta las relaciones entre los profesores de asignatura e incluso en los de carrera, pero estos últimos compiten por los logros y reconocimientos.

### *11. Desconfianza*

Este problema empeora las relaciones colegiadas y el ambiente escolar debido a la constante actitud de sospecha ante las acciones de sus compañeros de trabajo. Dijeron que hay sospechas porque los beneficios y daños se deducen sobre quién será el próximo profesor que goce o sufra una acción de los grupos políticos o el poder institucional.

“Hay una inequidad. Los concursos suelen estar empañados por la desconfianza, la suspicacia. Los maestros desconfían, porque creen que estas plazas tienen nombre y apellido. Los maestros no tienen confianza en concursar porque siempre hay algún señalado que es quien gana y los maestros quedan fuera” (P1E2).

“Este rollo de estar compitiendo unos con otros sí ha llevado a que haya desconfianza, a que de repente se rompan esos lazos de compañerismo y solidaridad, que en los trabajos colegiados no se desarrollen de forma correcta, que de repente haya sensaciones, así como de que el trabajo que yo hago sirve para encumbrar a otros, o ser utilizado” (P4E10).

Este miedo general se da porque este grupo de personas ya no tienen en quién confiar. Otros buscan relaciones de amistad para tener mayor confianza, pero a pesar de este esfuerzo, la mayoría prefiere estar solos.

Esta categoría abarca las situaciones cotidianas a las que se enfrentan los profesores, principalmente en el ámbito laboral. Como no logran separar esta línea con lo profesional, tampoco conciben que su formación puede influir en las mejoras de trabajo colegiado. Por esta razón, dejan que los problemas se resuelvan por la vía política o administrativa.

### ***C. Propuestas para mejorar las condiciones***

Se exponen las 13 propuestas más relevantes expresadas por los profesores. Surgieron principalmente de las tres últimas preguntas que se refieren a las relaciones y organización de los profesores del CCH Vallejo. Estas son: antigüedad académica, preparación o formación, actualización, vocación, actividades culturales y académicas, reconocimiento, mejora salarial, mejores condiciones, más plazas, estabilidad, asambleas y acuerdos.

#### ***1. Antigüedad académica***

Los entrevistados señalaron que el asunto que les preocupa es que se retome la antigüedad en el servicio docente. La antigüedad no se reduce a su vinculación con la lista, sino que incide en el lado ético político al darle mayor importancia a un profesor por sus años de servicio más que por sus grados o actividades académicas.

Proponen que, para tener acceso a sus derechos por ley, se deben tomar en cuenta los otros rasgos de la antigüedad, como son el tiempo, la dedicación, el compromiso y la lealtad dentro del CCH. De ahí su inconformidad cuando son superados por profesores jóvenes o con menos años de docencia.

“Primero porque puede haber maestros con cierta antigüedad docente y experiencia que no tengan el tiempo para tomar los cursos o conozco casos [...] y eso ha significado que de repente lleguen maestros jóvenes, sobre todo con mucho tiempo, mucha disponibilidad, mucha fuerza física incluso, y que en pocos años alcanzan en los puntajes a maestros con mayor antigüedad. Incluso en algunos casos rebasan a los maestros con mayor antigüedad” (P2E10).

“Yo creo que ahí sí debería de hacer una asignación de todo el desempeño que haya llevado y sobre todo la antigüedad, porque eso es lo que importa en un profesor” (P3E11).

Mencionaron también los casos en donde hay maestros con poco tiempo dentro del plantel y ya tienen muchos beneficios. Esto puede deberse a que son familiares de otros profesores



o funcionarios, porque argumentan que, para lograrlos, algunos han luchado por más de 10 años.

## *2. Formación*

Expresaron que la formación podría mejorar su docencia y el entorno laboral porque el nivel de preparación influye en cómo dan sus clases, la evaluación, la relación con los alumnos y otras habilidades docentes.

Se quejan de que hay maestros que no están preparados para trabajar dentro del CCH, principalmente porque desconocen el modelo educativo. Proponen una formación especializada que influya en el acceso a las plazas y otros beneficios que otorga la dependencia.

“Y el otro factor que no se toma en cuenta es el nivel de preparación académica, es decir, es el grado en que el maestro esté preparado, la cantidad de cursos que haya tomado para que sus clases, dentro de un punto de vista pedagógico, didáctico ...” (P2E1).

Agregan que los criterios académicos deberían ser transparentados y justificar la preparación del maestro cuando acceda a un puesto.

“...estamos todavía muy lejos de llegar a una época en la que no sea la corrupción y la impunidad lo que determine a quien se le da una plaza de carrera, sino que sean criterios estrictamente académicos, estrictamente de cuánta preparación teórica tiene un profesor. Nos falta mucho todavía para arribar a ese nivel” (P3E1)

Añaden que los criterios académicos deberían ser transparentados y justificar la preparación del maestro cuando acceda a los cargos administrativos, ya que estos se entregan con base en la confianza y pertenencia de los grupos políticos.

## *3. Actualización*

Los entrevistados mencionaron que se deben promover cursos, talleres, seminarios y otros estudios, con la finalidad de que los profesores se actualicen en su disciplina, las habilidades y estrategias docentes, en las competencias socioafectivas, entre otras, para que vinculen su trabajo con la excelencia profesional.

“...sí, pedagógica, para la didáctica, actualización de conocimientos, para mejorar la relación de trabajo docente, y por supuesto para la comunicación con los alumnos. Eso es lo que para mí es lo primordial antes que otra cosa” (P3E3).

“Cursos de actualización disciplinar. Cursos sobre habilidades pedagógicas. Grupos de trabajo. Elaborar materiales desde paquetes didácticos, guías de estudios, cuadernillos para cursos exprés, materiales para nuestras propias asignaturas, de nuestras clases. Tomar diplomados, tomar cursos, dar tutorías, dar asesorías, toda actividad la hacemos por estar siempre persiguiendo el mayor rating de puntos” (P1E5).

“Esa trayectoria laboral implica algunas obligaciones de carácter académico que debe de cubrir medianamente el maestro: hacer extraordinarios, participar en seminarios, de profesores de tiempo completo, elaborar guías de estudio. Una serie de actividades académicas que redundan en la actualización permanente del profesor y en un buen desempeño laboral en sus grupos” (P2E2).

La actualización no implica sólo una buena preparación profesional, sino buscar conocimientos actuales que ayuden a mejorar su trabajo.

#### *4. Vocación*

Los dos sujetos que respondieron sobre la vocación dijeron que es fundamental para la docencia, ya que produce actitudes e intenciones que guardan relación con una actividad profesional de calidad, pues a pesar de los inconvenientes, conflictos y problemas, algunos maestros continúan en su trabajo por vocación.

“Ahora, ser un buen profesor no depende del estatus de si eres de carrera, si eres definitivo o si eres de asignatura, tampoco depende de la edad, sino es una cuestión de vocación. He visto profesores de carrera, grandes de edad, que ya llegan a los 70 años y son muy productivos, y también conozco otros que no lo son, y lo mismo pasa con profesores de asignatura. No depende de la categoría ni tampoco depende de la edad, depende de la vocación” (P4E5).

También mencionaron que es un rasgo de la formación socioafectiva o emocional, pues no depende de otros intereses extrínsecos. La vocación, como una propuesta para el mejoramiento de la docencia, debe formarse a partir de la dignidad de la profesión docente, como lo señala Martínez (2010). Por esa razón, los profesores deben considerarla como una profesión valiosa.

#### *5. Actividades culturales*

Cuando se les preguntó sobre cómo podrían mejorar las relaciones entre sus colegas, indicaron que se trata de actividades socializadoras, lúdicas y recreativas deben ser parte de una escuela integral. Reconocieron que la cultura es fundamental para incidir en la

formación del alumnado, y es necesaria porque puede unificar a los profesores del CCH Vallejo.

“Incentivar los apoyos, las actividades culturales. Brindarles a los diferentes maestros oportunidades. Tratar de equilibrar sus participaciones” (P5E2).

#### *6. Actividades académicas*

Sugirieron una cantidad considerable de actividades académicas para el mejoramiento del CCH Vallejo. Estas no se reducen a lo normativo e institucional, como son cursos, talleres, diplomados, seminarios y grupos de trabajo, sino que agregaron las jornadas académicas y coloquios como una manera de discutir los problemas disciplinarios y pedagógicos de su materia o la relación que llevan con sus alumnos.

“Había lo que llamábamos “semanas académicas”, y era una discusión tremenda porque era una confrontación de ideas, de principios, de formas de ver cómo podíamos preparar mejor a los estudiantes. Hoy, la verdad es que es difícil llevarlo a ese ámbito, sí las hay, pero creo que en la mayoría es una forma degradante” (P4E4).

“Trataría de recuperar la vida de las áreas académicas que son un espacio de discusión, de compartir estrategias, propuestas, dinámicas, buscaría por supuesto que los maestros tuvieran estabilidad laboral para ya quitar este asunto de la carrera competitiva tan irracional que de repente estamos involucrando [...] recuperar los espacios académicos como son las áreas como espacios de coordinación de trabajo docente y trabajo académico para compartir y construir conocimientos nuevos ahí” (P5E10).

Para que el trabajo colegiado mejore, se deben valorar algunos asuntos académicos como son: la preparación intelectual, la cultura general, habilidades, experiencia y antigüedad docente.

#### *7. Reconocimiento*

Los entrevistados respondieron que tienen mucha carga de trabajo, pero que no implica que sea reconocido, ya que eso depende del interés y la voluntad de los funcionarios para que la docencia a nivel bachillerato sea tan valorada como en el nivel superior, y ponerse a la par con la investigación y la difusión cultural.

“Porque no hay estímulos, no digo económicos, porque si ellos pensarán un poquito más estarían en mejores condiciones. Sin embargo, la falta de estímulos académicos, o sea, un reconocimiento a su labor, no la hay” (P2E4).

“¿Cuáles son las mejoras? Asignación de grupos, que todos los profesores tenemos derecho a tener un grupo asignado, definitivo. Que tengamos un sueldo digno, que tengamos un reconocimiento de todo lo que implica ser profesor” (P6E8).

Creer que la profesión docente debe ser estimada no sólo a nivel social, sino también con su respectiva remuneración económica.

#### *8. Mejora salarial*

Los maestros constantemente exigen un salario digno de acuerdo con sus necesidades y que se ajuste a sus condiciones de trabajo. Esto último debido a que más grupos y alumnos atendidos no significa mayor salario. Dijeron que aquellos con mayor categoría atienden menos grupos y ganan más, mientras que los interinos suelen ganar menos atendiendo una carga completa.

“Obviamente, en la primera pregunta preguntabas cuáles eran los principales problemas y tiene que ver con el salario. Bueno, ahí hay que decir y tener la claridad de que el problema del salario es un problema general de todos los empleos en este país” (P5E10).

Los profesores interinos mencionaron estar en desacuerdo con el salario que reciben. Este no alcanza a cubrir con sus necesidades como profesionistas o con su preparación académica, es decir, el tiempo y recursos invertidos para tener una mejor calidad de vida.

“Si un profesor no tiene un incentivo económico, ¿cómo puede estar bien con sus pares? Está enojado, irritado, está encabronado, porque es una mentada de madre ganar salarialmente 3,000 pesos. Entonces, si se arregla lo salarial, se van a arreglar muchas cosas” (P6E2).

Algunos señalaron que no ejercen la docencia por el dinero, sino por amor a la profesión y a la UNAM, pues para sobrevivir, han tenido que buscar otras opciones de manutención, además de que les parece irrisoria la cantidad de salario que reciben por dar clases.

“Pero yo pienso que, si tuviéramos la oportunidad de una mejora salarial correcta, de acuerdo a lo somos, porque somos profesionistas, entonces, creo que los profesores se pondrían lo que hace muchos años un director que me invitó a trabajar, me dijo que habría que ponerse la playera universitaria” (P1E11).

Como ya se mencionó, el salario y sus estímulos constituyen la principal preocupación de los profesores, ya que lo dijeron en múltiples ocasiones.

### *9. Mejores condiciones*

Señalaron que se debe mejorar el entorno laboral con acciones y beneficios específicos como son: a) con respecto a lo material: limpieza de las aulas y baños, comida saludable y accesible, espacios de recreación, estacionamientos, utensilios para impartir clases, entre otros; b) en relación con el trabajo académico: estabilidad laboral, mejor salario, estímulos, vales de descuento en librerías y tiendas, vales de restaurante y gasolina, entre otros apoyos.

Además de las condiciones materiales y laborales, a los académicos les preocupa que el cambio generacional los vaya haciendo obsoletos como profesionistas y por estar desactualizados. Por esta razón, proponen que se les informe sobre lo más actual en recursos para la enseñanza.

“Lo otro, es por supuesto, exigir mejoras de las condiciones de trabajo. Por ejemplo, nos plantean que fomentemos mucho el rollo de las TIC, pero pues si no hay internet, si no hay el equipo necesario, pues sí creo que es importante que los maestros tengamos la necesidad de organizarnos y exigirle a las autoridades que nos brinden esas herramientas mínimas” (P6E10).

### *10. Más plazas*

Todos los sujetos manifestaron su inconformidad debido a las pocas plazas que existen dentro de la universidad y en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Esto se debe a la diferencia numérica entre los profesores de asignatura y los de tiempo completo, ya que es una proporción de 4 a 1. Proponen que, para que haya más equidad, se aumente el número de plazas. Otros, que se dividan en dos de medio tiempo y así paliar este problema.

En el contrato colectivo, un profesor de carrera labora medio tiempo de su plaza frente a grupo y la otra mitad en actividades complementarias, que pueden ser estudios, dirigir un grupo de maestros, impartir seminarios, o ser tutor, asesor o funcionario. En el momento que surge un concurso abierto para obtener una plaza, aparecen muchos profesores aspirantes. Los beneficios son tantos que los concursos se convierten en competencias muy cerradas y en verdaderos litigios.

“No hay plazas de tiempo completo suficientes para los maestros. Es comprensible. Lo que no es comprensible es que salga una plaza y concursen 50, concursen 40, es lo que no es comprensible” (P1E2).

La creación y asignación de plazas a los profesores del CCH es una de las propuestas más notorias ya que solucionaría problemas de estabilidad laboral y bajo salario. La forma más común que ellos ven para solucionar este problema es que la universidad se comprometa a que sus docentes tengan una carrera académica segura desde su ingreso hasta su jubilación, con un seguimiento de su desarrollo profesional.

#### *11. Estabilidad/carrera académica.*

En la opinión de los maestros, la estabilidad laboral significa que se garantice su desarrollo profesional. También, que no haya incertidumbre o inseguridad por la competencia o por la falta de grupos de alumnos.

“Claro, es toda una vida. Y que claro, volvamos al primer punto, la cuestión salarial ya es un poco más estable para un profesor de carrera. Pero si van a mandar para un plantel cinco plazas para diferentes áreas, no es nada en realidad” (P3E11).

“Las exigencias son como lo había comentado en la primera pregunta, o sea, tener más trabajo, estabilidad laboral, mejores condiciones de trabajo para poder desarrollarse adecuadamente en cuanto a la materialidad, para la formación como profesor” (P6E3).

Lo anterior se puede solucionar con la “definitividad”, que significa la contratación segura por tiempo indefinido, es decir, que el académico ya es miembro vitalicio del plantel.

#### *12. Asambleas/congresos*

Los entrevistados respondieron que las asambleas son una solución a la mayoría de los conflictos políticos. Este mecanismo consiste en reuniones de la comunidad del plantel para discutir un asunto frecuente, en la que son importantes la participación y las propuestas de la colectividad.

“Los mecanismos que hemos hecho muchas veces han sido por acuerdos. Primero se les manda un comunicado a los profesores [para buscar soluciones] a ciertas problemáticas [y para] expresar las cuestiones [...] con la dirección, me refiero a la Secretaría Académica, a la Secretaría Docente, propiamente también la Secretaría General, Secretaría Administrativa, con todo lo que conlleva la Dirección...” (P6E6).

Afirmaron que esta es la mejor forma de discutir las decisiones o la organización para exigir derechos que mejoren las condiciones escolares y laborales. También, que se deben motivar las reuniones constantemente para estudiar, analizar y decidir sobre lo que comúnmente pasa y proponer más soluciones. Sin embargo, muchas veces no se llega a estos acuerdos.

“Las asambleas creo que terminan sin haber resuelto los puntos, sin haber llegado a acuerdos debido a que no sabemos escuchar, no somos críticos, no estamos dispuestos a cuestionar que eso que yo estoy pidiendo o haciendo tampoco podría ser la mejor opción” (P6E8).

Una asamblea más grande que involucre a más planteles o a la universidad en su conjunto se denomina congreso y tiene como finalidad lograr un acuerdo global o en su caso, formar normas y reglas para su aplicación general. El congreso se formaría para crear nuevos reglamentos o normativas.

“Se tiene que llamar a un Congreso a todos los académicos, a todos los estudiantes y a todos los trabajadores y administrativos de la UNAM, para construir un congreso universitario con poder resolutivo que revise la ley orgánica de la UNAM ...” (P5E1).

### *13. Acuerdos.*

Los maestros del CCH Vallejo mencionaron que conseguir y mantener los acuerdos es un paso significativo para el mejoramiento del entorno escolar. Consiste en el acto de unificar criterios para la solución de un problema que afecta a la mayoría. Consideran que esto solo se puede lograr con base en la argumentación y la racionalidad.

En su opinión, las reuniones deben tener como finalidad generar acuerdos para realizar acciones constructivas y benéficas para la comunidad. También, que estas se den con respeto, tolerancia, claridad conceptual y la intención de apoyar el bien común.

“Y buscaría yo algún mecanismo, algún grupo de trabajo en donde pudiéramos interactuar maestros de diferentes áreas, donde expusiéramos cuáles son los problemas que se presentan en cada una de las áreas o en cada uno de los grupos en donde están trabajando y a lo mejor mediante ese mecanismo tratar de unificar criterios, y al unificar criterios yo creo que estaríamos unificando formas de pensar, formas de actuar” (P5E7).

Para que los acuerdos funcionen, es indispensable que se eliminen los sesgos, las opiniones ideologizadas y los intereses particulares o de grupo. Por esta razón, proponen que las asambleas tengan reglas y se basen en las minutas u orden del día para ir organizando las discusiones sobre problemas que tengan prioridad.

“Sí, sí estoy de acuerdo que nos debemos de reunir para buscar las mejoras. Y una vez que nos reunamos y platiquemos, tenemos que ver cuáles son las necesidades de cada uno de los profesores. Y una vez sabiendo esas necesidades, podemos llegar a acuerdos” (P6E7).

Esta propuesta se encuentra entre las vías de solución más factibles que permitirían mejorar el entorno laboral de los profesores y así elevar el nivel académico.

La mayoría de sus propuestas provienen de lo experimentado y lo observado en los años de servicio docente, pero también de las injusticias que han sufrido, principalmente de los interinos. Estos últimos representan la capa más golpeada y por ello, los que tienen más inconformidades y recomendaciones para mejorar las condiciones de la escuela.

#### ***D. Principales elementos éticos***

En esta parte se obtuvieron nueve rasgos que se refieren a algún aspecto de la ética profesional docente, tales como principios, reglas, valores o actitudes. Los rasgos encontrados son: cordialidad, compañerismo, amistad, respeto, solidaridad, apoyo, comunidad, diálogo y valores en general.

##### *1. Cordialidad.*

Consideran este aspecto afectivo como uno de los más relevantes para que se pueda generar la convivencia y un buen ambiente académico en el CCH Vallejo. Consiste en el trato amable, respetuoso y cortés con el que se deben de conducir los académicos, independientemente de otros tipos de relaciones.

“Bueno, normalmente hay un ambiente de cordialidad, entre nosotros mismos procuramos que si no hacer amistad, por lo menos sí saludarnos porque somos personas que nos vemos a diario, incluso en las firmas, cuando tú vas a firmas, vas y saludas a la maestra que está delante de ti, igual al maestro que está posterior a ti” (P4E6).

Sin embargo, manifiestan que la cordialidad es aparente.



“Aparentemente todo mundo se lleva bien, se saluda de manera cordial, todo mundo trata bien a todo el mundo. Es decir, por debajo de esa aparente amistad y camarería, es en realidad una selva humana, en donde a cada paso un profesor tiene que tener mucho cuidado” (P4E1).

Esta actitud es la que constantemente sale a relucir en el trato diario de los profesores. Es un rasgo distintivo de ellos entre la comunidad, ya que los alumnos y los trabajadores tienen otro modo de relacionarse. Sin embargo, cuando la amistad y la confianza aumentan, la cordialidad se disipa y origina otros tipos de relaciones.

## 2. *Compañerismo o cooperación*

Se refiere una actitud que unifica y enlaza para trabajar juntos. De este modo, es una especie de identidad con los colegas.

“Sí, sí, por supuesto, es indudable, es necesaria la organización. Solamente si nos unimos los maestros, podemos tener la posibilidad de arrancarle cosas a la administración y pues en el mismo proceso organizativo, solidario, de compañerismo, construir de manera colectiva mejores formas de docencia” (P6E10).

Afirman que, dentro de los métodos de organización de los maestros, el compañerismo es central, pues fomenta la unidad cuando son afectados la mayoría de los docentes en un problema general, como pueden ser agresiones o manifestaciones.

“...yo creo que lo que nos podría unificar más como personas y como colegas, en un ambiente laboral y en un ambiente humanista como ya te lo he estado platicando, pues sería la cuestión de compartir ciertas habilidades intelectuales, ciertos conocimientos, ciertos saberes, ayudar al que está por debajo de ti, que te ayude el que está por encima, que hagamos más trabajo colegiado, que le ayudes a entender al que está abajo como tu experiencia te ha servido para manejar el modelo educativo del Colegio, que en la misión y en la filosofía del Colegio son sumamente sanas” (P5E6).

Es uno de los aspectos éticos más constructivos porque fomenta el trabajo y con ello, los cambios que requiere la escuela y que ya fueron mencionados.

## 3. *Amistad o camarería*

Mencionaron que dentro del CCH Vallejo hay relaciones de amistad. Este elemento hace que su estancia laboral sea más agradable y segura, pues afirman que tener amigos los mantiene cómodos. La amistad, como ellos la ven, es una relación afectiva que va más allá

del trabajo, pero que requiere cierta confianza y familiaridad en el trato. Además, implica no traicionar o usar esa confianza para dañar.

“En la parte de amistad, pues la verdad es que la mayoría creo que nos llevamos bien, creo que nos hablamos con mucho respeto y algo que es fundamental que parte de lo que debemos enseñar a los alumnos es ser honestos y decir lo que pensamos sin tratar de agredir a la gente” (P4E7).

“Por supuesto hay varios compañeros que somos amigos y compañeros y sí se llegan dar estos asuntos de solidaridad. Por ejemplo, si un maestro se queda sin grupos, ya ven si hay la posibilidad de mover los horarios para que le asignen grupo al maestro, pero que tampoco es la generalidad” (P4E10).

Contestaron que esta es fundamental para conservar las relaciones respetuosas y cordiales entre ellos. La consideran un valor humano, pues es significativo que surja y se acople con otros valores como la honestidad y el respeto. También, si cultivan muchas relaciones de este tipo, se sienten menos vulnerables ante los abusos de la autoridad.

#### *4. Respeto*

Los entrevistados afirmaron que este es el principal valor que se presenta en la comunidad, y el que más se debe promover y enseñar a los alumnos, como se concluyó en el estudio A de esta investigación. Para estos maestros, el respeto significa concientizar y considerar la situación del otro. Además, en lo profesional, se trata de evitar los juicios o valoraciones negativas hacia el trabajo de los colegas.

“... yo creo que la mayor parte de los profesores siempre nos regimos bajo la normatividad de un respeto a los ideales, un respeto a las cuestiones religiosas, un respeto a la forma de dar las clases de cada quien, hay un intercambio en el cual pues cada quien puede tomar lo que le crea que le puede funcionar siempre en el marco de un respeto de esa parte” (P4E7).

Mencionaron que puede ser de varios tipos: académico cuando los profesores tienen los estudios y la autoridad para sostener sus conocimientos: moral, cuando muestran una educación y un trato cordial; ambiental, cuando limpian o tratan de mantener su entorno, y ético cuando se refieren a este valor humano de forma universal.

“Pero creo que dentro de lo que cabe el respeto académico que todos tenemos unos por otros es bueno, es un ambiente padre, sobre todo cuando vienen los cursos. En un curso del área de Experimentales entran otras áreas, como Talleres, Historia, es

cuando empieza a interactuar con otras áreas y uno comienza a conocer a otros profesores” (P4E11).

Es uno de los rasgos más mencionados y que debe estar presente en todas las interacciones de los profesores dentro y fuera de la escuela.

### *5. Solidaridad*

Este rasgo apareció cuando se les preguntó sobre cómo deberían ser las relaciones entre los profesores. A diferencia de la cordialidad, la amistad o el compañerismo, la solidaridad es un valor definido por la ética cívica. Consiste en los vínculos que se forman a partir de la unión de los miembros de un colectivo para perseguir un mismo objetivo. En el caso de los docentes, estos luchan y se esfuerzan para mejorar sus condiciones de trabajo académico.

“Yo creo que ahí deberíamos ser todos solidarios con esas situaciones, con esos profesores. Digo, uno ya está de aquel lado, pero los que están de este otro lado que están todavía sufriendo, debe existir todo un apoyo, un apoyo académico con los profesores, para esos compañeros que están en esa situación de angustia” (P6E10).

Además, proponen que haya más solidaridad en lugar de competencia, pues consideran que esto último ha mermado las relaciones colegiadas y profesionales. Este valor se presenta en casos en donde son agredidos o dañados en sus intereses, y allí en donde surge un sentimiento de pertenencia que al mismo tiempo reconocen que debe ser universal. La solidaridad es uno de los elementos éticos que más apareció debido a las circunstancias en las que viven cotidianamente. Si no se solidarizan, su situación se volvería más precaria.

### *6. Apoyo*

Se refiere a la ayuda que proviene de la universidad, del CCH o de otras entidades del gobierno. Puede tratarse de asuntos materiales o estimulantes. Los maestros exigen que el Colegio sea consciente de sus necesidades y de las precariedades para así justificar los apoyos que requieren.

“Incentivar los apoyos, las actividades culturales. Brindarles a los diferentes maestros oportunidades. Tratar de equilibrar sus participaciones, porque los más marginados son los profesores de asignatura interinos, ellos no tienen posibilidades de formar parte de comisiones, de un claustro académico que se dedique a hacer guías” (P5E2).

Otros respondieron que se han dado cuenta de la situación desventajosa de sus colegas. Afirman que a ellos les puede pasar lo mismo, por lo que piden a la UNAM que no los desatienda y que les apoye no sólo con su garantía del contrato de trabajo, sino con comisiones, estímulos o promociones.

“Digo, uno ya está de aquel lado, pero los que están de este otro lado que están todavía sufriendo, debe existir todo un apoyo, un apoyo académico con los profesores, para que esos compañeros que están en esa situación de angustia, porque yo los he visto que están en angustia” (P6E11).

### *7. Comunidad*

Los docentes tienen una preocupación constante debido a los abusos que sufren algunos de sus compañeros. Por esta razón, algunos expresaron su incomodidad y sus quejas. Sin embargo, no señalan abiertamente a los culpables, sino que estos problemas son causados por la indiferencia y la falta de espíritu comunitario.

“Yo creo que integrando a todos los planteles se puede lograr. Sabemos de quién es la responsabilidad. Uno quisiera que esto cambiara, pero sabemos que no eres tú nada más quien puede hacerlo, es una comunidad. Por eso decía yo, que hubiese más comunicación, momentos de convivencia, que no los hay” (P5E4).

Ellos definen este rasgo como la identificación que tienen los profesores hacia su escuela, debido a que ya se consideran parte de ella, y como grupo, es uno de los más notorios junto con los trabajadores y alumnos. En general, es el apoyo mutuo que proviene de la colectividad, y genera un sentimiento de unidad y cooperación, pero con el agregado de la identidad institucional.

### *8. Diálogo*

Un profesor planteó que el diálogo es una capacidad que se debe cultivar debido a su relevancia para la toma de decisiones. Agregó que es un elemento imprescindible para la convivencia.

“... yo creo que aquí falta el que podamos dialogar, acercarnos. Pero creo que sí, es el acercamiento, no juzgar antes de conocer a las personas. La cuestión es acercarse y decir “cuál es el problema que existe” (P5E11).

### *9. Valores en general*

En este último aspecto, un académico mencionó los valores que se deben tener para ejercer una buena labor docente. Algunos son propios de su profesión y otros provienen de la ética cívica.

“Y yo digo que si le buscamos sí podemos formar una comisión que sea el jurado pero de una manera honesta, viendo los valores que tiene el profesor. Y no digo cuando digo de los valores, no es nada más su preparación profesional, su preparación académica, y su desempeño como profesor” (P3E4).

El entrevistado considera que los valores del profesorado son muy importantes para formar a las personas y de esta manera, tratarla con base en su valor intrínseco.

Esta categoría se formó con las recomendaciones de los profesores para lograr un mejor ambiente dentro de la escuela. También mencionaron que la relación con los alumnos, los trabajadores y el personal administrativo podría mejorar, por lo que son elementos que se deben fomentar en la comunidad.

El análisis de los rasgos encontrados ofrece una clave para entender las condiciones de los profesores en su lugar de trabajo, ya que creen que los aspectos éticos son secundarios. Como se observa, las inquietudes se inclinan por el lado económico y político, quizá como una remembranza de las luchas sociales originales de los profesores fundadores, pero que han trascendido hasta la actualidad e influido en generaciones posteriores. Por tanto, sería conveniente reforzar los aspectos éticos para que equilibren sus preocupaciones con los aspectos pedagógicos que son parte de su profesionalidad.

### **5.8 Resultados**

A continuación, se explican resumidamente las principales categorías que surgieron a partir de las preocupaciones y propuestas que los académicos consideran relevantes para este plantel de bachillerato universitario. El instrumento de Hirsch (2005) ayudó en la creación de subcategorías que permitieron clasificar los rasgos en forma de valores o actitudes en lo estructural, social y personal. Se añadió lo económico debido a su importancia. Esto proporciona una mayor fundamentación empírica para una ética profesional docente contextualizada en este nivel educativo (Ver Tabla 5).

Tabla 5: Problemas y propuestas mencionados por los profesores en relación con la ética profesional docente

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>RASGOS</b>
<b>Conductas no éticas en la escuela</b>	<i>Estructurales</i>	desigualdad, divisionismo, verticalismo y discriminación
	<i>Individuales</i>	corrupción, nepotismo, autoritarismo, discriminación, impunidad
<b>Problemas contextualizados de los profesores</b>	<i>Estructurales</i>	plazas SIJA, lista jerarquizada y "punititis".
	<i>Económicos</i>	inestabilidad laboral y precariedad salarial
	<i>Políticos</i>	cuestiones políticas, relaciones de poder
	<i>Individuales</i>	conformismo, menosprecio, rivalidad y desconfianza
<b>Propuestas para mejorar las condiciones de los docentes</b>	<i>Estructurales</i>	antigüedad académica, actualización, actividades culturales, actividades académicas, mejores condiciones y más plazas
	<i>Económicas</i>	mejora salarial, estabilidad laboral y académica
	<i>Políticas</i>	asambleas, congresos y acuerdos
	<i>Individuales</i>	preparación o formación, vocación, reconocimiento y prestigio
<b>Elementos éticos para elevar la calidad docente</b>	<i>Estructurales</i>	Apoyo
	<i>Políticos</i>	compañerismo o cooperación, solidaridad, comunidad, diálogo
	<i>Individuales</i>	cordialidad, amistad o camarería, respeto y valores en general

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada

A. Conductas no éticas en la escuela. Las ocho conductas mencionadas se ordenaron en:

*Estructurales:* desigualdad, divisionismo, verticalismo y discriminación. Son recursos que utilizan algunas personas para aprovecharse de las lagunas o vacíos en la normatividad de la universidad y de esta dependencia. Se enganchan del sistema para beneficiarse a sí mismos y a sus grupos, por lo que no tienden a ver el beneficio colectivo o general. Con ello, se protegen contra cualquier amenaza o denuncia que provenga de profesores menos favorecidos. En síntesis, este tipo de conductas destruyen el espíritu colectivo, la identidad institucional y en algunas ocasiones, la vocación y el talento de los docentes.

*Individuales:* corrupción, nepotismo, autoritarismo, discriminación, impunidad. Aquellas conductas no éticas del plano individual son las que dependen de la voluntad y los deseos del sujeto, quien decide si llevará a cabo su acción o no. Para realizar estas acciones, los juicios están sesgados o nublados por preferencias irracionales o pasionales. Por tanto, son destructivas y pueden dañar injustamente a las personas que sí merecen algún beneficio. Son objeto de controversia y molestia, pero muchas de ellas son solapadas y ocultadas burocráticamente para la defensa de los grupos políticos.

B. Problemas contextualizados de los profesores. Los 11 problemas más comunes que preocupan constantemente a los maestros del CCH Vallejo se clasificaron en las siguientes subcategorías:

*Estructurales:* plazas SIJA, lista jerarquizada y “*puntitis*”. Estos problemas parten del sistema escolarizado, laboral o académico de la UNAM, y del CCH en particular. Son decretos o pronunciamientos de parte de las autoridades, quienes deciden cómo actualizar o reformar algunos aspectos que consideran benéficos, pero que no toman en cuenta la opinión de la mayoría de la comunidad universitaria. Los problemas estructurales se ajustan a ciertas reglas del juego, y las personas deciden entrar o no a este sistema. En este caso, hay resistencia de parte de los académicos, quienes consideran que muchos de estos surgen debido a la injusticia y la desigualdad.

*Económicos:* inestabilidad laboral y precariedad salarial. Estos guardan relación con el salario y el dinero principalmente. En una sociedad en donde este juega un papel primordial para la sobrevivencia, los medios para obtenerlo se vuelven cada vez más difíciles. Por tanto, que su poder adquisitivo se reduzca es una de sus principales preocupaciones. Lo

anterior, aunado a la inseguridad de que no sean recontratados o que no haya disponibilidad de grupos acentúa su malestar.

*Políticos:* cuestiones políticas, relaciones de poder. Se señalaron porque son propios de la organización política y requieren de acuerdos para efectuar las acciones que son obligatorias para el bienestar general. Sin embargo, en las entrevistas indicaron que estas cuestiones no tienen esta finalidad, sino que se utilizan la política y el poder para el beneficio personal. Otro aspecto es que los planteles del CCH están altamente politizados, debido a que cada suceso, por mínimo que sea, cobra dimensiones políticas.

*Individuales:* conformismo, menosprecio, rivalidad y desconfianza. Como ya se mencionó, estos problemas surgen de las malas actitudes de unos docentes con otros. Aparecen mediante los juicios basados en la preferencia, en las pasiones, gustos subjetivos e incluso, pueden ser influidos por el clasismo o el racismo. Llegan a ser peligrosos porque incitan al odio o al resquebrajamiento de la escuela. Por tanto, una ética que proponga la erradicación de estas actitudes y problemas podría funcionar para mejorar la estancia de los profesores.

C. Propuestas para mejorar las condiciones de los docentes. Las 13 principales sugerencias para que el CCH mejore en varios aspectos se ordenaron de este modo:

*Estructurales:* antigüedad académica, actualización, actividades culturales, actividades académicas, mejores condiciones y más plazas. Se clasificaron en esta subcategoría aquellas que dependen del sistema escolar, académico o normativo de la UNAM y del CCH. Los profesores dicen que es voluntad de los funcionarios y de la organización universitaria que se les concedan lo que necesitan para laborar bien. Pero también notan que estos se resisten sin justificación para otorgarles sus exigencias. Son sustanciales porque fortalece la relación entre los docentes y la universidad. Sin embargo, su descontento reside en la nula atención que reciben para expresar sus opiniones sobre cómo mejorar la escuela.

*Económicas:* mejora salarial, estabilidad laboral y académica. Entre sus respuestas, los docentes de este plantel propusieron algunas mejoras de tipo económico, y que se traduce en estímulos para que laboren con agrado y otras buenas actitudes. La mayoría de sus molestias se refieren a que tienen muchas deudas y gastos, pero no los pueden solventar debido a su bajo salario. Además, no tienen tiempo para prepararse o actualizarse y eso



conlleva a que algunos tengan otro trabajo o negocio que les impide mejorar su docencia. Por ello, estas propuestas son necesarias para que su calidad sea excelente.

*Políticas:* asambleas, congresos y acuerdos. Son sugerencias que parten de los principios de organización política, como la unidad y el interés común. Consideran que la estructura y el poder son elementos adversos para que puedan mejorar su docencia, pues en vez de beneficiarlos de forma general, las personas con poder prefieren a sus familiares y conocidos. Por eso, la vía política puede diluir el clasismo de la élite universitaria y con ello, lograr acuerdos generales en pro del bien común y la excelencia profesional.

*Individuales:* preparación o formación, vocación, reconocimiento y prestigio. Son aquellas que parten del deseo, voluntad y motivación personal de los docentes. Se relaciona con sus valores y actitudes, así como sus conocimientos disciplinarios o técnicos. Para que un maestro sea excelente, necesita conocer cuáles son los principales rasgos de un académico de ese tipo. En el CCH sí los hay, pero regularmente no enseñan a sus pares cómo mejorar. Por ello, también piden a la universidad que les proporcione los conocimientos, saberes y medios para que su labor sea de calidad.

D. Elementos éticos para elevar la calidad docente. Se enunciaron y clasificaron los nueve rasgos éticos mencionados de la siguiente forma:

*Estructurales:* apoyo. Consideran que las ayudas deben provenir de la voluntad de la universidad, de los funcionarios y de otras instituciones gubernamentales, porque lo que posibilita un entorno propicio para la excelencia académica es la cantidad de incentivos que reciben sus docentes. Sin embargo, esto no se reduce a lo material, sino que agregan la parte motivacional y afectiva. Señalaron que los apoyos institucionales agregan sentido de pertenencia y con ello, mayor agrado en su labor profesional.

*Políticos:* compañerismo o cooperación, solidaridad, comunidad, diálogo. Estos elementos se presentan en una sociedad democrática, y en los momentos en que se requieren de una organización para solventar alguna problemática. Algunos son valores de la ética cívica que requieren de capacidades cognitivas, como la razón o el diálogo, con el fin de evitar conflictos y disgustos en el colectivo. Además, son benéficos porque persisten en legitimar sus exigencias para que laboren en forma óptima.

*Individuales*: cordialidad, amistad o camarería, respeto y valores en general. En este rubro se clasificaron algunos valores morales y éticos, ya que indicaron que son fundamentales para el buen funcionamiento del plantel y de los maestros. Agregaron que deben promoverse en toda la comunidad y que su presencia determina la calidad educativa del plantel. Sin estos valores, no es posible vislumbrar una mejoría en la educación.

### **5.9 Hallazgos de las entrevistas**

Para cerrar este capítulo, se describen algunos hallazgos que podrían contribuir a la elaboración de una propuesta de una ética profesional docente en el bachillerato.

En primer lugar, este estudio refleja la necesidad de profundizar en los problemas de los profesores cuando dan clases y se relacionan con sus colegas. Sin estas consideraciones, la ética profesional docente desde el “deber ser” solamente es prescriptiva sin atender ni solucionar sus necesidades reales.

En segundo, las respuestas de los maestros se dividieron en dos polos: las que se enuncian negativamente a manera de quejas y malestares, y aquellas propuestas e ideas que expresan para mejorar su entorno, que se consideran positivas. Así, sus testimonios son importantes debido al conocimiento del contexto y los problemas situados en su cotidianidad.

Un tercer asunto guarda relación con las dimensiones social y política. La mayoría de lo que narraron son temas concernientes a estas disciplinas y no con la ética aplicada. También les importan más las relaciones con sus colegas que la formación profesional individual. Debido a esto, en el CCH Vallejo existe un ambiente politizado en el que la aparente cordialidad influye para acceder a los grupos de poder y sus beneficios, y más que una ética, hay un *ethos* político.

Las cuatro categorías principales indican las necesidades a partir de lo que sufren, gozan, viven, saben o expresan estos sujetos y se trataron de introducir en el plano ético. Sin embargo, surgieron elementos que apenas se relacionan con el marco conceptual. De nueva cuenta, los que más aparecieron fueron los valores, seguidos por las actitudes y conductas no éticas, y finalmente, con los reglamentos. En esta ocasión, los docentes no mencionaron los principios y las virtudes. Por esta razón, los conocimientos éticos son pocos en comparación con sus experiencias políticas, sociales, económicas o morales.

En síntesis, esta segunda fase analiza las experiencias de este grupo de profesores con mayor profundidad que la anterior. Sus testimonios son muy importantes por el conocimiento del contexto y las descripciones acerca del CCH Vallejo.

### **5.10 Reflexión de este apartado**

Los resultados arrojaron diferentes rasgos entre los que se encuentran los estructurales, económicos, políticos e individuales que surgen a partir de la interacción de los profesores dentro del CCH Vallejo. Se observa que el ambiente de este plantel influye en ellos, y el poder y la autoridad institucionales juegan un papel muy importante. Esto puede deberse a que es una dependencia pública, recibe recursos del gobierno y por ello, está sujeta a una política relacionada con los intereses de grupo.

La primera categoría permite entrever el gran descontento que hay entre los maestros del plantel con respecto a las relaciones entre ellos, pues observan la mala relación entre distintos grupos. Estos, buscan beneficiarse directamente de la dependencia universitaria, como son estímulos, plazas, comisiones y puestos de poder, que se logra finalmente cuando uno de ellos obtiene la dirección del plantel. La corrupción, como lo señala Cortina (2008), busca el beneficio personal y se antepone a otros valores más universales, como la igualdad o la justicia. Por tanto, la primera categoría agrupa los aspectos más negativos del CCH Vallejo.

Una vez obtenido este diagnóstico, conviene establecer una serie de acciones que podrían paliar algunas de estas situaciones mencionadas. Estudiar casos como este, ayuda a observar la frecuencia de estas acciones y conductas no éticas, así como indagar su origen con el fin de crear protocolos y reglamentos para la orientación de las víctimas.

Los problemas contextualizados son aquellos que provienen directamente de la dependencia. El más común es el mecanismo para repartir los grupos de alumnos que atenderán los profesores, que por orden de prioridad están los de “carrera”, definitivos y, en último lugar, los interinos. Esto genera informalmente un clasismo dentro del CCH, donde se respetan más los rangos que las personas, por lo que hay un ambiente de apariencias y desigualdad. En síntesis, la mayoría de los problemas contextualizados es por la jerarquía al obtener beneficios, en donde los de mayor clase se adueñan de casi todos los recursos

asignados al plantel, mientras que los menos posicionados apenas si alcanzan grupos y derechos laborales.

Lo anterior denota la cantidad de problemas originados en una escuela de grandes dimensiones. Como se mencionó en la descripción del contexto, los planteles del CCH agrupan a más de 50,000 alumnos, cerca de 3,500 profesores y 2000 trabajadores, por lo que requiere de administraciones bien organizadas, con solidez en sus decisiones, valores y normas, así como funcionarios que realmente hagan bien su trabajo con ética y sin intereses corrompidos.

Esta tercera reflexión coincide con las propuestas de los profesores para mejorar la calidad de su plantel. Las actividades culturales y académicas están presentes, pero no tienen el impacto ni la divulgación necesaria para tener una escuela de primer nivel. Lo que realmente transforma una escuela son sus actores (Fullan y Hargreaves, 2001). Si los profesores, alumnos y trabajadores no se implican ni se esfuerzan en este mejoramiento, difícilmente cambiarán las condiciones. Es una actividad en constante desarrollo.

Para otros profesores, las actividades políticas son la solución más viable para la mayoría de los conflictos del CCH, por lo que ponen más atención en este tipo de asuntos. Los aspectos académicos, éticos, formativos y educativos son menores porque, en opinión de los maestros, casi no resuelven sus problemas. Las formas de organización como asambleas y congresos convocan y fortalecen a los profesores mediante los acuerdos y las resoluciones. Por tanto, si bien hay muchos problemas éticos, la mayoría de sus soluciones son políticas.

Por último, los valores son los aspectos éticos más mencionados. Frecuentemente aparecen cuando se pregunta sobre algún tema relacionado. Estos docentes siguen pensando que estos elementos son importantes para la armonía social, algo que ya mencionaba Durkheim (1912). Tampoco hacen distinción entre los tipos de valores, ni otros aspectos éticos, morales, conductuales o sociales. Por esta razón, la dimensión ética no está bien definida por estos profesores porque creen que sigue refiriéndose a la buena o mala conducta.

El conjunto de rasgos más notorios son los que se clasificaron en la subcategoría económica. A los profesores constantemente les preocupa su salario, ya que de la misma forma que la corrupción y los intereses de grupo, la clase más privilegiada tiene salarios

muy altos. Por ello, los profesores interinos son los que más hacen marchas, mítines, paros, asambleas y otras formas de organización política debido a esta desigualdad económica. Para compensar esta situación, algunos han propuesto un conjunto de factores que hagan meritorio ese salario como son la formación académica, antigüedad y trabajo en el plantel.

Como última observación, este estudio no tiene la intención de denunciar las acciones dañinas y malas dentro de este plantel, sino indagar, de manera empírica y contextualizada, las necesidades de los profesores con respecto a sus problemas más frecuentes y que constantemente les molestan. Por ello, se tomarán en cuenta para una propuesta de ética profesional docente.

### 5.11 Pautas para la elaboración de una ética profesional docente para bachillerato

A manera de articulación de los dos apartados empíricos y como una propuesta para elaborar los cimientos de una ética aplicada para el nivel medio superior, se analizan a continuación las ocho categorías formuladas en ambos capítulos a partir de los rasgos obtenidos de las respuestas de los profesores (ver Tabla 6):

Tabla 6: Categorías elaboradas en las dos fases de la investigación

<b>Categorías del primer apartado</b>	<b>Categorías del segundo apartado</b>
Principios y reglas de la docencia	Conductas no éticas en la escuela
Valores de la ética profesional docente	Problemas contextualizados de los profesores
Calidad de la enseñanza en el bachillerato	Propuestas para mejorar las condiciones de los docentes
Rasgos del profesor excelente	Elementos éticos para elevar la calidad docente

Fuente: Elaboración propia con base en el estudio empírico

#### *Principios y reglas de la docencia*

Enuncia y explica los principios y reglas de mayor importancia para realizar una docencia con calidad humana y con altos estándares educativos. Estos elementos podrían estar

basados en los principios generales y reglas sustantivas de la ética aplicada ya mencionados en la parte teórica. Su finalidad es formar un apartado deontológico que permita orientar con claridad las funciones básicas de la docencia a nivel bachillerato (García, Jover y Escámez, 2010; Martínez, 2010; Bara, 2018).

#### *Valores de la ética profesional docente*

Se exponen los valores, actitudes y acciones más estimados dentro de las prácticas docentes en este nivel educativo. Su definición y jerarquía están fundamentados a partir de los resultados de esta investigación. Sirven tanto a los maestros como a los alumnos y los trabajadores de la escuela, ya que proporcionan las piezas fundamentales para las buenas relaciones en el entorno escolar (García, Jover y Escámez, 2010; Escámez, 2007; Frondizi, 2001).

#### *Calidad de la enseñanza en el bachillerato*

Esta parte se conforma con algunos referentes teóricos acerca de la calidad educativa, añadiendo estudios con experiencias sobre las prácticas que mejor funcionan para el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, ofrece indicaciones y actividades específicas para que los profesores lleven a cabo una docencia eficiente y benéfica con base en su marco institucional (Bain, 2007, 2014; Gimeno, 2013).

#### *Rasgos del profesor excelente*

Es un apartado que debe basarse en la investigación aplicada para disminuir el romanticismo de la figura del profesor ideal. En vez de situar estos rasgos en su personalidad, se centrarían en lo profesional, lo útil y lo formativo para ellos y sus alumnos. Además, la ética profesional docente agregaría las dimensiones cognitivas y sociales para que no haya un excesivo culto a la persona y se ubiquen en la funcionalidad y la labor docente (Bain, 2007; Fullan y Hargreaves, 2001).

#### *Conductas en la escuela*

A partir del análisis teórico y empírico de lo que no se considera ético, se recomendarían las acciones o decisiones más pertinentes en el momento en el que surge una situación conflictiva o un dilema moral. Esta parte podría añadir ejemplos cotidianos y casos exitosos en los que se solucionaron los problemas. También, se agregan los posibles escenarios

políticos, económicos y sociales para que los profesores tengan una orientación práctica (Martínez, 2010; Hirsch y López, 2014; Hirsch y Pérez, 2019).

#### *Problemas de los profesores*

Se detallan y explican los conflictos más concurrentes y una manera de solucionarlos o de evitarlos. Asimismo, se podrían dimensionar en los que pertenecen a los ámbitos social, político, económico y personal para llevar a cabo una metodología para su resolución, con base en la razón y los elementos éticos ya mencionados (Fullan y Hargreaves, 2001, 2014; Martínez, 2010).

#### *Propuestas de mejoría del entorno escolar*

Aquí se encontrarían algunas claves para optimizar el ambiente, las relaciones y las formas de trabajo de los profesores con la escuela y con los otros sectores de la población. Todo ello con base en lo investigado en esta tesis y en otros trabajos, pues el conocimiento del contexto es indispensable para conocer la viabilidad de estas mejoras (Fullan y Hargreaves, 2001; Muñoz, 2014; Consuelo, 2017).

#### *Otros elementos y consideraciones éticas*

Se retoma lo que no se pudo añadir en los otros apartados, pero que son importantes para evitar las lagunas y espacios en donde puedan caber críticas a la propuesta. Asimismo, se reforzarían los aspectos y rasgos morales, políticos, económicos y sociales que deben ser tomados en cuenta para completar un modelo de ética profesional docente para bachillerato (García, Jover y Escámez, 2010; Gimeno, 2013; Bara, 2018).

Esta propuesta podría elaborarse posteriormente en cuanto se recopilen las condiciones para editarse, fomentarse y publicarse en los espacios correspondientes, junto con los criterios y valoraciones por parte de la comunidad a la que se destinaría. Asimismo, sería una obra basada en la investigación, pero sus características tendrían un peso más prescriptivo que descriptivo o analítico.

## CONCLUSIONES

---

Esta sección presenta los hallazgos, una comparativa teórico-empírica, la síntesis y las recomendaciones finales de la investigación, a partir de lo expresado por los profesores del CCH Vallejo. Los argumentos buscan evaluar, contrastar y comparar el marco teórico con la parte empírica con el fin de corroborar lo indagado en la tesis.

### 1. Hallazgos generales

A partir del trabajo de campo se descubrió lo siguiente:

a) La ética que dicen tener los profesores proviene de su educación general y no de una formación profesional docente, ya que se encontraron muy pocos elementos formales de esta última. La que les enseñaron es aquella que transmite valores y que se queda en la reflexión filosófica sobre el bien y el mal. Concretamente, asocian lo profesional con lo laboral y la ciudadanía con lo político.

La ética profesional docente proporciona orientaciones específicas para que se lleven a cabo prácticas beneficiosas y reducir las conductas y acciones antiéticas. Por esa razón, no es una ética teórica, abstracta y filosófica. Además, las considera como transformadores potenciales de la sociedad. Por tanto, su labor profesional es sustancial, y necesita de normas, reglas y otros elementos para que tenga buenos resultados.

En la primera fase del estudio empírico se mencionó que pocos tuvieron una formación especial para ser profesores de bachillerato. Algunos estudiaron la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM. Dentro de su plan de estudios, hay una asignatura optativa ético-educativa en donde se enseñan estos temas. Por ello, los maestros capacitados sí cuentan con algunos elementos éticos que les permiten una mejor docencia.

Aquellos docentes que reconocieron la falta de estos conocimientos dijeron que entraron a dar clases solo con sus estudios de licenciatura y, en algunos casos, siendo pasantes. Anteriormente, algunas carreras universitarias no tenían materias de ética en su plan de estudios, pero actualmente, todas tienen alguna optativa relacionada con el tema. Los profesores con mayor antigüedad mencionaron que en el pasado había malas prácticas debido al desconocimiento de la didáctica y la pedagogía, ya que nadie les había enseñado



cómo ser profesores. Por ello, recurrían a técnicas “eficaces” que hoy no son recomendables.

La ética profesional de estos profesores es un remanente de la que aprendieron en el bachillerato, pues la que se enseñaba era enteramente filosófica, basada en la historia de los pensadores europeos, sin aplicaciones concretas en los problemas actuales y carentes de propuestas en contextos como México. Por tal motivo, el tema no les pareció relevante a los que se negaron al estudio, ya que su opinión, no resuelven los conflictos con los alumnos por las malas prácticas de algunos de sus colegas.

En general, a los profesores les interesa el tema de la ética, y más aún cuando se les explicó que existía una ética aplicada que orienta su labor profesional. Por esta razón, se halló que los elementos éticos, morales y normativos están presentes en los profesores, pero en muchos casos de manera informal y empírica. En síntesis, al ser profesores de bachillerato, intuyen que deben tener conocimientos éticos, que les permita a ellos y a sus alumnos mejorar aspectos relacionados con su formación humana.

b) El lugar de trabajo influye en el comportamiento moral, ético y político de los académicos. Hay un *ethos* característico dentro de la escuela que condiciona sus relaciones interpersonales. Los maestros tienen que relacionarse políticamente antes que profesional o académicamente. Por tanto, aprenden a ubicarse en el contexto.

Los CCH son parte de un proyecto de descentralización de la UNAM y, con el paso del tiempo, obtuvieron una identidad basada en la lucha por los derechos y la igualdad con un esquema orientado por las ideologías de izquierda. Esto les permitió tener una estructura basada en las asambleas democráticas, pero posteriormente se adoptó el esquema vertical de la universidad. Los primeros profesores del CCH eran jóvenes recién egresados con espíritu revolucionario.

Se mencionó que antes de la reforma de 1996, los profesores tenían más unidad. Pero a raíz de la promoción de los profesores de carrera, se fueron separando por categorías académicas. Esto ocasionó la aparición de grupos de poder y una política en donde los favores se alternan entre el cuerpo directivo de un plantel o de la dirección general. Algunos profesores cuestionados o entrevistados mencionaron que estos grupos están en constante pugna y recurren a prácticas deshonestas para mantener sus beneficios.

De este modo, el CCH es una entidad que refleja la cultura nacional, en tanto que existe la corrupción, el nepotismo, el autoritarismo y otras acciones perniciosas debido a la falta de una ética que beneficie a todos. Dijeron que lejos de ser la escuela ideal, el CCH Vallejo es un campo de batalla política, por lo que los acuerdos y las asambleas son constantes para mediar y obtener un equilibrio entre todas las facciones. Por tanto, el CCH determina en gran medida, aspectos personales de los maestros relacionados con la ética, como sus valores y actitudes.

c) Algunos profesores contestaron con quejas, denuncias y otras inconformidades. Esto se debe a la desigualdad, a los reglamentos injustos y a las categorías de profesor que los separan del cuerpo colegiado, de la institución y particularmente de esta dependencia. El salario y la carga de trabajo son dos constantes que no dejan de lado cuando se les pregunta sobre la ética profesional.

Para ellos, lo ético deriva en lo político y son inseparables. Sus disputas combaten a cierto clasismo que, en sus palabras, los degrada por no pertenecer a la élite universitaria. En 1996, cuando el CCH adoptó la estructura general de la UNAM se importaron los vicios asociados a la desigualdad, como en el salario y en los puestos de funcionario.

En la universidad, cerca del 80 % del personal académico es de asignatura, y de este porcentaje, más de la mitad son interinos. El restante 20 % son de tiempo completo considerando también a los investigadores, ayudantes de profesor y técnicos académicos con horas de docencia, lo que significa que la principal función de esta institución se mantiene en la desigualdad laboral. Si bien se destina la mayor parte del presupuesto al pago de los maestros, la minoría tiene buenos salarios. Esta situación es la principal causa de inconformidad de la mayoría de los docentes de asignatura la UNAM.

Con frecuencia mencionaron que no les parece ético que existan desigualdades e injusticias para seguir beneficiando a personas y grupos mediante acuerdos políticos. La universidad representa la institución cultural más importante del país, y recibe un enorme presupuesto que, según ellos, está mal distribuido. Realizan constantes asambleas y congresos para exigir lo justo de su trabajo y que se les juzgue con transparencia cuando se realizan concursos y oposiciones. Agregaron que, a pesar de eso, se siguen presentando vicios

políticos como el tráfico de influencias y los grupos de poder que pervierten los fines de la educación, pues deja de ser académica, formativa y pedagógica.

Para que este aspecto negativo no sobresalga y opaque los beneficios y otros valores intrínsecos de la universidad y del CCH, los profesores mencionaron varias propuestas para mejorar su lugar de trabajo, las formas de enseñanza o incluso, la estructura administrativa del Colegio. Esto significa que están muy interesados en cambiar su situación, por lo que señalaron que la ética debería ocupar un lugar relevante en el sistema escolar y, en específico, la ética profesional docente como necesaria para la formación del profesorado.

d) Hay problemas de difícil erradicación, y que fueron clasificados como estructurales, económicos, políticos e individuales, por lo que es indispensable que la ética profesional docente no se elabore solo como una orientación personal, sino que tome en cuenta los factores señalados para reflexionar y crear vías de solución a los conflictos.

La mayor parte de los problemas asociados a esta ética son del orden de las relaciones personales entre colegas. Aunque provengan de los juicios y creencias personales, existen situaciones de abuso que se presentan con el fin de obtener una ventaja. Como no se toma en cuenta el conocimiento de normas, valores o virtudes, no hay suficientes mecanismos que aminoren los malos actos. De este modo, los profesores remarcaron la presencia de acciones antiéticas que se deben a la ignorancia y a la falta de formación e información sobre estos temas.

Sin embargo, no son los únicos problemas. También identificaron una serie de actos que se instalan en lo estructural, económico, político e individual que degradan a la profesión docente. Cuando se dejan de lado las reflexiones y las decisiones basadas en la autonomía, la razón o la ética, la voluntad se ciñe a otras inclinaciones.

La identidad profesional del docente es un elemento que está presente en los libros sobre el tema. Sin embargo, muchos de estos profesores no se formaron como tales, sino que encontraron en la docencia su subsistencia, por lo que se puede decir que es un medio y no un fin. Además, el valor que le otorgan es secundario y esto repercute en el rendimiento y calidad de la enseñanza frente a sus alumnos. Así, varios docentes que están impartiendo clases no lo hacen por vocación sino por otras razones que no guardan relación con la enseñanza ni la educación.

Estos hallazgos permiten comprender que la ética docente es un tema muy importante en la investigación educativa, pues otorga las bases para que esta labor se efectúe con calidad, vocación y profesionalismo. Sin estos rasgos, la docencia puede adquirir matices negativos, prejuicios y preconcepciones que devalúan su relevancia dentro de la sociedad y la educación. Por esa razón, es muy importante que esta ética aplicada transforme los problemas de la profesión docente en retos y desafíos para que la conciban como una labor intrínsecamente benéfica.

## **2. Comparativa entre los apartados teórico y empírico**

En esta parte se hace un contraste entre lo expuesto en la parte teórica con los resultados y hallazgos de los estudios empíricos.

Las obras sobre ética profesional docente retoman elementos de la ética filosófica, la ética general de las profesiones y la ética cívica (Martínez, 2010). La articulación de estas junto con los rasgos y características de esta profesión da como resultado un saber aplicado que guía su trabajo.

Regularmente son orientaciones y prescripciones que están en la generalidad y la abstracción. Son una especie de manuales en los que se aconseja cómo dignificar, valorar y recalcar la importancia de la docencia en la sociedad. Proponen modelos para ejercer una docencia de calidad, con una serie de rasgos que hacen al docente excelente y virtuoso. Los aspectos positivos de esos libros son:

Toman en consideración su labor profesional y la amplía con valores y significados más humanos para que sus prácticas no queden meramente en lo técnico. Dignifican sus relaciones con los demás actores de la educación, especialmente aquellos a los que presta el servicio, es decir, a los estudiantes. Construyen algunas prescripciones para guiar a la docencia hacia los mejores resultados en cuanto a la calidad educativa. En algunas obras, se especializa según el nivel educativo, orientando para que ellos comprendan los problemas de sus alumnos de cada programa o plan de estudios y se facilite la instrucción (García, Jover y Escámez, 2010). Estudian una ética aplicada especialmente diseñada para docentes, pero que requiere de un contexto para que cobre consistencia, solidez y realidad.

Lo anterior contrasta con los hallazgos, sobre todo los negativos. Por ello, lo que se reveló en los estudios empíricos fue que los profesores consideran muy relevantes sus

concepciones sobre la ética profesional y los vinculan con otras áreas de la profesión y de la vida escolar. Los conocimientos académicos o especializados en ética no tienen mucho significado para ellos, pues lo que aprendieron se basaba en su educación general, por lo que su ética profesional es empírica. De este modo, las relaciones con los alumnos, con los colegas y los funcionarios les formaron un *ethos* con ciertas características positivas que a continuación se enuncian:

- Se consideran personas preparadas. Tienen por lo menos una licenciatura terminada y hay varios con estudios de posgrado. Es una comunidad que está capacitada académicamente y que trabaja intelectualmente en la trasmisión de conocimientos sólidos.
- Al ser profesores de bachillerato, entienden que están formando a alumnos adolescentes, con problemas propios de esa edad cuyo rasgo particular es la transición entre la niñez y la juventud.
- A pesar de lo mencionado por ellos, siguen las normas y reglamentos de la dependencia. Basan sus exigencias en lo normativo y legal, y constantemente exigen a la autoridad lo que les corresponde en cuestiones económicas y laborales.
- Su vida está fuertemente unida a lo escolar. Los horarios, fechas y vacaciones están determinados en un calendario que se aplica en su trabajo y vida personal. Sobre esta base, difícilmente se dedican a otra actividad que les remunere económicamente.

También, los estudios empíricos dieron cuenta que estos profesores conciben a la ética profesional como indispensable en su formación y trabajo cotidiano, pero que es de difícil aplicación y concreción en esta escuela. No les atrae la idea de que sigue siendo parte de la filosofía y que es una reflexión para las decisiones personales y voluntarias, pues no les permite mejorar su docencia más allá de lo individual.

Sin embargo, todo lo anterior se oscurece con la parte política y laboral del sistema escolar que funciona desde el verticalismo de la universidad. Los grupos de poder, las dádivas y los bajos salarios siguen existiendo debido a los vicios estructurales de una institución que recibe un enorme presupuesto federal.

Esta tesis es un recurso para que la ética profesional docente se aplique en la formación de los profesores, pues muestra que le tienen una alta estima y que sin ella la actividad profesional de los maestros se vuelve apática, instrumental y sin orientaciones humanas. Por tanto, es relevante que en la docencia haya una dimensión que guarde relación con la ética, como sí hay una didáctica, pedagógica, política y educativa.

### **3. Síntesis final**

Se retoma el objetivo que orientó la investigación: conocer los principales rasgos de la formación en ética profesional docente de los profesores del bachillerato, ubicando la investigación en este plantel del bachillerato. Para que se cumpliera, se conformaron los aspectos teóricos, contextuales y metodológicos para iniciar los trabajos de campo que se enfocaron en obtener esa información. Se señalan a continuación:

A) Se realizó una búsqueda documental de antecedentes y referentes con respecto al tema de la investigación. Se construyó un estado de la cuestión para evitar similitudes con otras investigaciones. Posteriormente, se estudiaron las principales obras para fundamentar teóricamente esta tesis.

B) Se formó el apartado que describe el contexto y los sujetos informantes de la investigación mediante la búsqueda y obtención de documentos institucionales, así como la lectura de tesis sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades, y con la experiencia docente y la observación directa del plantel Vallejo.

C) Se empleó un diseño cualitativo por medio de un estudio instrumental de caso para construir la parte empírica, que consistió en dos fases: la primera con base en un cuestionario de seis preguntas abiertas, y la segunda, con un guion de entrevista semiestructurada con seis cuestiones. Se emplearon técnicas fenomenológicas para el análisis, cuyo enfoque recae en las experiencias directas con el entorno.

Es importante agregar si la tesis respondió a las preguntas de investigación que se plantearon en un principio:

1. ¿Qué saben sobre ética profesional docente los profesores del CCH Vallejo?

Se les preguntó sobre aquellos elementos de mayor accesibilidad, tales como sus prácticas, valores y relaciones escolares que llevan con sus alumnos. Al principio se vinculó con la

ética general de las profesiones y la ética cívica por ser más amplias, por lo que las primeras preguntas versaban sobre su trabajo y la formación de los estudiantes.

Las preguntas del cuestionario fungieron como una exploración y diagnóstico sobre lo que sabían de forma general e intuitiva sobre la ética en estas facetas. Lo importante era conocer si lo que ellos concebían como ética también lo aplicaban a su práctica docente y en sus relaciones con otros miembros de la comunidad escolar.

Al final, se observó que los profesores saben del tema, pero no son expertos. Algunos que fueron estudiados, por ser más cercanos a las ciencias sociales y humanidades, conocen un poco más acerca de los valores y las normas que se han de seguir para ejercer su profesión o convivir dentro de la sociedad. Sin embargo, es un saber que debería estar en la base de la formación general del ciudadano. Por tal motivo, les interesa obtener estos conocimientos porque intuyen y reconocen que la docencia debe llevarse con ética porque están formando a seres humanos.

2. ¿Cuáles son las principales propuestas y problemas que identifican estos docentes en su lugar de trabajo?

Los profesores de este plantel consideran que el CCH les ha transformado su forma de ver la vida y de practicar la docencia. Es una de las dependencias más grandes de la universidad porque ofrece sus servicios a más de la mitad de los estudiantes que tiene la UNAM en su bachillerato. Al ser planteles extensos y con mucha población estudiantil y docente, necesariamente genera un *ethos* o identidad que determina la forma de concebir la vida y la realidad de las personas que interactúan allí.

Por lo anterior, para que la ética profesional docente aterrice y tenga referencias contextualizadas, se optó por preguntarles en forma de entrevistas sobre los problemas y propuestas más comunes que tienen para mejorar el plantel. De este modo, tanto los problemas como las propuestas guardan relación más con temas económicos, políticos y sociales que los concernientes a la ética profesional y a la educación.

Es importante justificar y rescatar su presencia en el campo educativo, y por tal motivo, los profesores entienden que este conocimiento proporciona reflexiones y razones para poder idear y construir una escuela mejor. Es necesario que no se dejen llevar solo por los aspectos salariales y de intereses de grupo. Por lo tanto, las soluciones y propuestas son un

ejemplo de cómo los valores, virtudes y actitudes que estudia la ética profesional inciden en el mejoramiento del entorno laboral.

3. ¿Qué elementos consideran importantes para construir una ética profesional docente contextualizada en el bachillerato?

Se formularon en total ocho categorías como resultado de las dos fases del apartado empírico. Las de la primera parte se construyeron para analizar los conocimientos, saberes u opiniones de los profesores relacionados con el tema de la tesis y su propósito era emplearse para proponer una ética profesional docente del bachillerato. Los del segundo estudio clasificaron las preocupaciones de ellos tienen dentro su contexto porque resultó muy relevante la influencia que tiene la escuela en su comportamiento y su ética. Estas categorías sintetizan lo que más les importa, valoran o les preocupa en su profesión y trabajo cotidiano.

Tanto los cuestionarios como las entrevistas se centraron en obtener información cualitativa que pudiera responder a la problemática del desconocimiento de la ética o su poca aplicación en la docencia. Las menciones más significativas fueron:

- Ser un ejemplo a seguir ante los alumnos y la sociedad. Esto es, la observación de su conducta y acciones para no incurrir en aquellas que degradan moralmente su profesión.
- Su papel formador de generaciones futuras. Señalaron que la didáctica y las habilidades docentes junto con un sentido de la educación proporcionan elementos para realizar un trabajo excelente.
- Su valía intrínseca: valores, virtudes, actitudes, conocimientos, habilidades y los demás elementos que les otorguen un reconocimiento. Por ello, la formación en ética profesional y humanidades es crucial para entender los bienes intrínsecos de las personas dedicadas a la docencia.
- La unidad, el compañerismo y las formas de organización política que dan resultados a la hora de exigir sus derechos y beneficios. Así, recalcaron que la principal manera de cambiar y transformar a las escuelas es por la vía política, es decir, la unión de varios docentes por un mismo fin.



Estos elementos son signos de su identidad profesional más que conocimientos y conceptos éticos. Lo que expresaron es la autopercepción de su figura y su funcionalidad en la sociedad. Por esta razón, consideran su labor como indispensable para el cambio social, la erradicación de males como la corrupción y la delincuencia, y el surgimiento de nuevos patrones de gobierno y convivencia civil.

Una vez contestadas las preguntas de investigación, se puede llegar a la siguiente conclusión: se logró llegar al objetivo general creando las ocho categorías de la investigación, con el fin de que se usen posteriormente para fundamentar una propuesta de ética profesional docente para el nivel bachillerato.

De esta manera, los profesores reconocen que la ética aplicada a la educación es muy valiosa para la formación de los estudiantes. Sus conocimientos y nociones aprendidas sobre el tema les proporcionan una orientación preliminar que evita que caigan en malas acciones. Sin embargo, también están de acuerdo en que les faltan saberes más específicos y contextualizados sobre éticas aplicadas, pedagogía y didáctica para que mejoren en su trabajo. Por lo tanto, para estos maestros, es necesario que se conozcan y se elaboren obras sobre ética profesional docente que les proporcione herramientas más eficientes para optimizar su labor.

#### **4. Recomendaciones**

Es interesante saber cómo conciben estos profesores a su escuela. Al ser su lugar de trabajo, es el medio por el que obtienen dinero y recursos para vivir. De aquí se desprende también el cómo se relacionan con sus colegas y alumnos. Los profesores con una concepción de la ética más humana los respetan y dignifican, al contrario de aquellos que creen que la ética es una cuestión laboral y técnica, ya que estos últimos instrumentalizan las reglas de forma rígida para obligarlos a realizar las actividades escolares. Por esta razón, es importante que los docentes tengan idea de lo que significa una educación con bases pedagógicas para evitar los maltratos y abusos que llegan a ocurrir en el entorno escolar.

Sus concepciones de la ética también difieren por el área académica en la que fueron formados. Mientras unos consideran que es un asunto filosófico, personal y voluntario, otros la conciben como un campo de conocimiento que debe estar en la base de la formación integral del ciudadano. De todas formas, no se puede prescindir de estos

conocimientos en el ámbito educativo, pues la docencia es una actividad inherente a la formación humana (Cortina, 1999).

También tiene mucho que ver con sus concepciones pedagógicas y didácticas sobre la educación. De aquí se desglosan diversas visiones, como aquellas que consideran a los alumnos, la escuela y a sus colegas como instrumentos o medios para la sobrevivencia, la entrega de informes o la escalada social. Mientras que los más éticos y comprometidos se esfuerzan por mejorar su entorno, la calidad educativa y humana de sus alumnos, así como la mejora salarial y las condiciones de trabajo para sus compañeros.

Esta tesis es producto de un trabajo de cuatro años, que va desde un planteamiento teórico sobre las éticas aplicadas, hasta los resultados de las dos fases de la indagación contextualizada. Durante ese periodo se recolectó información tanto documental como empírica para ofrecer una investigación con calidad académica. Otra de sus finalidades es que pueda influir en la creación de cursos, talleres, seminarios y obras sobre la formación ética del profesorado y que pueda aportar en la mejora sustancial de la docencia en general y en específico, en el nivel medio superior.

Una labor de este tipo, debido a su relevancia e incidencia dentro del contexto escolar, requiere de compromisos con la verdad y el empeño intelectual. Al igual que todos los estudios situados, la ética de la investigación es un requisito para su validación. Se forma a partir de valores como la honestidad, la veracidad, la confiabilidad, la búsqueda de la verdad y la confidencialidad de la información obtenida. Se ha vigilado cada uno de estos asuntos para que al final sea congruente y se sostenga con transparencia en cada uno de sus procedimientos. Al final, la intención es que proporcione un conocimiento útil y que pueda mejorar las condiciones docentes y las relaciones con sus alumnos.

## REFERENCIAS

---

- Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Tr. Julio Pallí. Madrid: Gredos.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* [2da edición]. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bazán, J. (2012). *El Modelo Educativo del CCH y la cultura básica*. México: CCH-UNAM.
- Bara, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2013). *Principles of Biomedical Ethics*, [7th edition], New York: Oxford University Press.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2010). *How to research*. [4<sup>th</sup> Edition]. New York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Elementos sociales para la construcción del gusto*. Madrid. Taurus.
- Bunge, M. (2013). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Camps, V. (coord.) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.
- Camps, V., Guariglia, O. y Salmerón, F. (2004). *Concepciones de la ética*. Madrid: Trotta.
- Castrejón, J. (1985). *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México: COLBACH.
- Coffey A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Consuelo, J. (2017). *Lo instituido e instituyente del Modelo Educativo del CCH. Perspectiva de los profesores fundadores del Plantel Azcapotzalco*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2000) “El sentido de las profesiones” en Cortina, A. y Conill, J. *10 palabras clave en Ética de las Profesiones*. Navarra, España: Ed. Verbo Divino, pp. 13-28.
- Cortina, A. (2002). “La dimensión pública de las Éticas Aplicadas”, en *Ética y formación universitaria* No 29. Mayo-agosto 2002. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a02.htm>
- Cortina, A. (2008). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.

- Durkheim, E. (1912/2006). *Lecciones de Sociología*. Madrid: Colmares.
- Escámez, J., García-López, R., Pérez-Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Etxeberria, X. (2008). *Temas básicos de ética*. 4ta edición. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada.” en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, núm. 44 (1), pp. 83-117.
- Fronidzi, R. (2001). *¿Qué son los valores?* México: F.C.E.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- García, J. y González, E. (2013). *Documentos y testimonios de la historia del CCH*. México: CCH-UNAM.
- García, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido en la educación*. Madrid: Morata.
- González, J. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH-UNAM.
- Hirsch, A. y López-Zavala, R. (2012). *Ética profesional en la docencia y la investigación*. México: Del Lirio.
- Hirsch, A. y López- Zavala, R. (2014). *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. México: Del Lirio.
- Hirsch, A. (2005). “Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional”, en *Revista electrónica de Investigación educativa*. vol. 7, núm. 1. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/125/1111>
- Hirsch, A. (2009). “Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado en la UNAM.” en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 32 enero-junio, pp. 14-16.
- Hirsch, A. (2013). “La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia”. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*. núm. 43, julio, pp. 97-111.

- Hirsch, A. (2016). “Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España”, *Revista de la Educación Superior*. núm. 45 (179), pp. 79-93.
- Hirsch, A. (2017). “Ética profesional y excelencia del profesorado.” Ponencia en el XIV *Congreso nacional de investigación educativa del COMIE*, San Luis Potosí, México, 2017.
- Hirsch, A. y Pérez Castro, J. (2019). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria*. México: IISUE-UNAM.
- Hortal, A. (2000). Docencia, en: Cortina, A. y Conill, J. *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones*. Navarra, España, Editorial Verbo Divino, pp.55 - 78.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México. F.C.E.
- López-Zavala, R. (2011). *Ética de la profesión académica. Valores del profesorado en la sociedad del conocimiento*. México: Juan Pablos.
- López- Zavala, R. (coord.) (2018). *Ética docente en el bachillerato. La educación de los jóvenes en la sociedad incierta*. México: UAS.
- MacIntyre, A. (1991). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.
- MacIntyre, A. (1984) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Muñoz, L. (2014). *La Cultura Política de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Sus formas de participación y su actitud frente a la participación democrática. Estudio de caso*. Tesis de Maestría en Ciencia Política. México: UNAM.
- Parsons, T. (1976) *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Rubio, C. (2017). *Informe Gestión directiva 2016 del CCH plantel Vallejo*. México: CCH-UNAM.
- Salinas, J. (2017). *Informe Gestión directiva 2016 de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH-UNAM.
- Scheler, M. (2005). *Ética*. Madrid: Caparrós.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos [quinta edición]* Madrid: Morata.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vidal, M. (1992). *Conceptos fundamentales de ética teológica*. Madrid: Trotta.
- Weber, M. (1905/2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax.
- Zorrilla, F. (2010). *El bachillerato mexicano. Un sistema académicamente precario*. México: IISUE-UNAM.
- Documentos institucionales y oficiales
- UNAM. (1988) Estatuto del Personal Académico de la UNAM. Publicado en *Gaceta UNAM*. Año 1988.
- UNAM (2015). Código de ética de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM*, núm Año 2015.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020)
- Gaceta CCH. Suplemento # 6, Junio 2008

**ANEXOS**

**ANEXO 1: Comparación de los planes de estudios de 1971 y 1996**

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO  
PLAN DE ESTUDIOS ACADÉMICO Y REGLAS DE APLICACION

PRIMER SEMESTRE	HS	SEGUNDO SEMESTRE	HS	TERCER SEMESTRE	HS	CUARTO SEMESTRE	HS	QUINTO SEMESTRE	HS	SEXTO SEMESTRE	HS
MATEMATICAS I	4	MATEMATICAS II	4	MATEMATICAS III	4	MATEMATICAS IV	4	1a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
								MATEMATICAS V LOGICA I ESTADISTICA I	4	MATEMATICAS VI LOGICA II ESTADISTICA II	4
FISICA I	5	QUIMICA I	5	BIOLOGIA I	5	METODO EXPERIMENTAL: FISICA, QUIMICA Y BIOLOGIA	5	2a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
								FISICA II QUIMICA II BIOLOGIA II	5	FISICA III QUIMICA III BIOLOGIA III	5
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORANEA	3	HISTORIA DE MEXICO II	3	HISTORIA DE MEXICO I	3	TEORIA DE LA HISTORIA	3	3a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
								ESTETICA I ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFIA I	3	ESTETICA II ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFIA II	3
TALLER DE REDACCION I	3	TALLER DE REDACCION II	3	TALLER DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL II	3	TALLER DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL II	3	4a. OPCION (A ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA)			
								ECONOMIA I CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES I PSICOLOGIA I DERECHO I ADMINISTRACION I GEOGRAFIA I GRIEGO I LATIN I	3	ECONOMIA II CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES II PSICOLOGIA II DERECHO II ADMINISTRACION II GEOGRAFIA II GRIEGO II LATIN II	3
TALLER DE LECTURA DE CLASICOS UNIVERSALES.	2	TALLER DE LECTURA DE CLASICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES.	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	5a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNETICA Y COMPUTACION I CIENCIA DE LA COMUNICACION I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESION GRAFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNETICA Y COMPUTACION II CIENCIA DE LA COMUNICACION II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESION GRAFICA II	2
SUMA TOTAL DE HORAS	20		20		22		22		20		20

OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRACTICO PARA LA OBTENCION DEL DIPLOMA DE TECNICO, NIVEL BACHILLERATO

PRIMER SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas I	Taller de Computo	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Inglés I / Francés I
SEGUNDO SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas II	Educación Física	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Inglés II / Francés II
TERCER SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas III	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Inglés III / Francés III
CUARTO SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas IV	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Inglés IV / Francés IV
QUINTO SEMESTRE						
ASIGNATURA	1. OPCION OPTATIVA	2. OPCION OPTATIVA	3. OPCION		4ª. OPCION OPTATIVA	5ª. OPCION OPTATIVA
	Cálculo I Estadística I Cibernética y computación I	Biología III Física III Química III	Filosofía I	Temas Selectos de Filosofía I	Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Políticas y Sociales I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teoría de la Historia I	Griego I Latín I Lectura y Análisis de Textos Literarios I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I
SEXTO SEMESTRE						
ASIGNATURA	1ª. OPCION OPTATIVA	2ª. OPCION OPTATIVA	3ª. OPCION		4ª. OPCION OPTATIVA	5ª. OPCION OPTATIVA
	Cálculo II Estadística II Cibernética y computación II	Biología IV Física IV Química IV	Filosofía II	Temas Selectos de Filosofía II	Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Políticas y Sociales II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la Historia II	Griego II Latín II Lectura y Análisis de Textos Literarios II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II

## ANEXO 2: Cuestionario

Cuestionario sobre ética profesional y ética cívica para los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades  
Realizado por: Miguel Ángel Caballero Rojas - Doctorado en Pedagogía

Este cuestionario tiene como finalidad conocer su punto de vista acerca de la ética profesional y la ética cívica, así como también su pertinencia dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades. Gracias por su tiempo.

### I. Datos generales

Edad: \_\_\_\_\_  
Sexo: Masculino (  ) Femenino (  )  
Grado académico: \_\_\_\_\_  
Antigüedad académica (UNAM): \_\_\_\_\_  
Nombramiento Académico dentro del CCH: \_\_\_\_\_  
Asignatura (s) que imparte: \_\_\_\_\_  
Número de horas y grupos que atiende en el plantel \_\_\_\_\_

### II. Sobre Ética profesional

1.- ¿Considera que es importante la ética profesional dentro del campo docente, especialmente a nivel medio superior? Sí (  ) No (  ) ¿Por qué?

---

---

---

---

---

2.- ¿Considera pertinente que la UNAM promueva valores profesionales entre sus profesores y alumnos con el fin de apoyar el trabajo académico? De ser afirmativa, méncionelos

---

---

---

---

---

3.- Enumere los valores profesionales que considera esenciales para su trabajo docente.

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_



**III. Sobre Ética cívica**

4.- Enumere los valores ciudadanos que considera usted que son importantes promover con los alumnos de bachillerato.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

5.- ¿Cómo contribuyen los profesores del bachillerato de la UNAM en la formación de ciudadanos?

---

---

---

---

---

6.- ¿Qué conocimientos sobre ciudadanía considera usted que requieren los estudiantes del bachillerato?

---

---

---

---

---

**Gracias por su apoyo.**

### **ANEXO 3: Guion de entrevista**

Guion de entrevista semi-estructurada para profesores de tiempo completo.

Elaborado por Miguel Ángel Caballero Rojas, Doctorado en Pedagogía-UNAM

Este instrumento se diseñó con el propósito de obtener información cualitativa de los profesores de tiempo completo del CCH Vallejo. Los testimonios se grabarán en un formato de audio para su posterior transcripción.

Los entrevistados son informados sobre los propósitos y otras consideraciones éticas de esta investigación. El objetivo del estudio es sostener la importancia de la ética profesional docente en el bachillerato universitario.

Entrevista # \_\_\_\_\_

Inicio de la entrevista: Agradecimiento por apoyar la investigación. Justificación del proyecto y compromisos éticos del mismo (consentimiento informado).

Acuerdo de confidencialidad: **Esta entrevista sólo se utilizará para fines de un estudio empírico. No guarda relación con ningún tipo de política ni empresa. De encontrar intereses no académicos, el entrevistado está en pleno derecho a invalidar la entrevista.**

Edad:

Género:

Grado académico:

Antigüedad académica (UNAM):

Nombramiento Académico dentro del CCH:

Asignatura (s) que imparte:

Número de horas y grupos que atiende en el plantel:

Introducción a la temática: Ética profesional y ética cívica de los profesores y explicación sobre concepciones de “lo ético”.

1. ¿Cuáles son los principales problemas laborales que afectan a los profesores del CCH Vallejo?
2. ¿Está de acuerdo con el procedimiento de asignación de grupos y horarios para los profesores de asignatura del CCH Vallejo? Sí, no y por qué.
3. ¿Podría contarnos acerca de la asignación de plazas de carrera para los profesores del CCH Vallejo?
4. ¿Cómo es la relación entre los profesores que trabajan en el CCH Vallejo?
5. ¿Qué haría usted para mejorar las relaciones entre sus colegas?
6. ¿Considera usted necesario que los profesores se pongan de acuerdo para solicitar mejoras? ¿Cómo se organizan y qué exigen?

Reflexión final abierta a modo de conclusión.

Finalización de la sesión, agradecimientos y despedida.

Tiempo transcurrido: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**ANEXO 4: Tabla esquemática de apoyo en la fase de las entrevistas (ejemplo)**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RASGO	DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR
Conductas no-éticas en la escuela	Estructural	Desigualdad  (económica; social, política y laboral, principalmente)	Social	Indica la enorme diferencia entre las categorías académicas de los profesores.	P1E1  <i>El primer problema que yo logro ubicar dentro de un conjunto de problemas es el siguiente: existen cuatro tipos o categorías de profesores. Tenemos a los profesores de carrera. Tenemos a los profesores plaza SIIA. Tenemos a los profesores interinos definitivos y tenemos a los profesores como yo que somos interinos A.</i>