

REFLEXIONES EN TORNO A UNA PRAXIS DOCENTE CON SENTIDO ÉTICO

Fermín Rodríguez Aneydys Mercedes ¹

RESUMEN

El objetivo del artículo es la caracterización de la noción de praxis docente con sentido ético. El modelo epistémico que guio este propósito fue el cualitativo-interpretativo, con diseño documental, iniciando con la premisa del estudio, referida a la dupla ética-praxis docente como un todo inseparable y recursivo en el proceso educativo. De la misma manera, se desarrollaron los siguientes aspectos: la praxis docente en función de modelos de ética, la valoración ética en el proceso educativo y la ética en la praxis docente. De estos aspectos desglosados pero integrados a la luz del objetivo del estudio, se concluye que la cultura postmodernista, de escaso debate, de criterios individualistas, sin embargo, demanda la reformulación de concepciones deontológicas del docente, en pos de la calidad educativa. Esto se basó en una revisión de modelos éticos contrastantes y/o complementarios que coexisten con el emotivismo moral que se hace presente en la contemporaneidad.

Palabras Claves: Ética, praxis docente, calidad educativa, deontología.

ABSTRACT

REFLECTIONS AROUND A TEACHING PRAXIS WITH ETHICAL SENSE

The objective of the article is the characterization of the notion of teacher praxis with an ethical sense. The epistemic model that guided this purpose was the qualitative-interpretive, with documentary design, beginning with the premise of the study, referred to the double ethics-teacher praxis as an inseparable and recursive whole in the educational process. In the same way, the following aspects were developed: teaching praxis based on ethical models, ethical valuation in the educational process and the ethical sense of teaching praxis. From these aspects disaggregated but integrated in the light of the objective of the study, it is concluded that the postmodernist culture, with little debate, of individualist criteria, nevertheless, demands the reformulation of deontological conceptions of the teacher, in pursuit of the educational quality. This was based on review of contrasting and / or complementary ethical models that coexist with the moral emotivism that is present in contemporaneity.

Key words: Ethics, teaching praxis, educational quality, deontology.

¹ Directora (E) en Escuela Bolivariana, estado Sucre. Venezuela. Magister Scientiarum en Gerencia Educativa. Doctorante en Universidad Latinoamericana y del Caribe. (ULAC, Venezuela). aneydysfermin26@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de la ética en la praxis docente constituye una necesidad educativa aparentemente indiscutible. Sin embargo, en los tiempos que corren, el contexto de la ética luce extraviada en el imaginario de los actores educativos; motivo por el cual, la raíz de esa necesidad se torna un tema de reflexión y debate.

El desdibujamiento de la noción de ética docente en instituciones educativas de las sociedades actuales, ocurre en el devenir de una visión instrumentalista (medios-fines), propia de la contemporaneidad. Esta perspectiva, criticada por numerosos autores, tiende a concebir la ética como un instrumento-herramienta para la calidad educativa y no un fin en sí mismo, como lo plantearía una ética de corte aristotélico.

Así, las reflexiones que ocupan estas líneas, conforman una concientización acerca de la dupla ética-praxis docente, posibilitándose un análisis deontológico de la profesión docente, en la búsqueda permanente de la calidad educativa.

La investigación revisa la praxis docente a la luz de modelos de ética, para luego, brindar algunas reflexiones pertinentes a la significación y características de la noción de praxis docente con sentido ético.

2.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Caracterizar la noción de praxis docente con sentido ético.

3.- SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Crisol y Romero (2014:23) afirman que la mejora de la praxis docente se puede desarrollar a través del estudio de su aspecto ético, "...siempre y cuando logre estimular la reflexión, personal y compartida, sobre la propia actitud vital, sobre las propias actitudes morales como profesionales, sobre el contexto moral que rodea a la enseñanza...".

El aspecto ético del profesional de la docencia constituye un componente de relevancia para el ejercicio de su labor, en pro de la calidad educativa como deber ser del docente, entendido como el alcance eficaz y eficiente de metas educacionales. Tal como lo plantea Escudero (2011:95): "La ética docente pretende proponer referencias, imperativos morales, sociales y culturales, que abran ventanas a la posibilidad, a la responsabilidad y a la esperanza, a compromisos y actuaciones dirigidas a garantizar a otros, al alumnado, la educación debida". Es fundamental, entonces, dar respuesta al dilema de lo que es éticamente necesario y requerido en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, lo ético se vincula con deberes y obligaciones; pero las mismas son concebidas de manera diferente por los distintos actores educacionales, en especial, los docentes en quienes recae la mayor parte de las decisiones sobre el ¿Qué hacer? y ¿Cómo hacerlo? Sus respuestas deberían tener como resultado la decisión más adecuada posible: A esta adecuación es lo que se puede denominar correspondencia de la praxis docente con la ética profesional.

En tal sentido e interpretando a Cordero (2009), se plantea la duda acerca de si los docentes se sustentan y conducen de una manera que la sociedad que les rodea puede aceptarlos como formadores y líderes de la educación; y si se les observa un desempeño como facilitador que solventen las distintas situaciones que se puedan presentar en el camino de la enseñanza. Lo que quiere implicar la cuestión de si poseen ética profesional. Este cuestionamiento apunta a la deontología de la profesión docente, entendiendo como tal, al conjunto de deberes y obligaciones morales del profesor. De allí que, referida a normas morales y deberes, la reflexión deontológica se hace necesaria para la comprensión de la ética docente.

Ahora bien, entendiendo la ética del docente como esa inclinación (implícita y explícita), hacia la búsqueda de la calidad educativa, es esencial considerar que la ética profesional del profesorado se hace patente a través de las formas como asume su praxis docente pero también, las aptitudes y actitudes que manifiesta en el quehacer del aula, en las pequeñas y grandes decisiones que ejerce durante la planificación, facilitación, orientación y evaluación de la enseñanza.

Por consiguiente, respecto a la pregunta por el ¿Qué hacer? y ¿Cómo hacerlo?, por parte del docente, además de una respuesta en términos de desempeño educativo o praxis (sea eficaz y eficiente), ello debe estar imbricado con cualidades personales, con valores, idoneidad y vocación que obedecen a lo señalado por Camps (2014) como el carácter y personalidad del individuo. La dupla inseparable y recursiva ética-praxis docente es el supuesto fundamental en esta investigación.

4.- MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El modelo epistémico, sustento de la metódica del estudio, es el enfoque cualitativo-interpretativo: se recolectó información sobre la temática de interés, para luego analizarla hermenéuticamente, con el empleo del lenguaje.

El diseño de la investigación obedeció a un trabajo documental, rescatando información indagada y registrada por otros autores, respecto a los ejes temáticos del estudio, en la búsqueda de lo denominado por González-Rey (2006) como

zonas de sentido. En cuanto a la técnica para la recolección de la información, se empleó la observación documental o bibliográfica, explicada por Bavaresco (2013).

Por otra parte, el procesamiento cualitativo de los resultados del trabajo documental, posibilitó la búsqueda de sentido y significado de la información recolectada. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014:394), el análisis cualitativo “implica organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resulta necesario...Al final se produce una teoría enraizada en los datos”. En el presente caso, se obtuvo una reflexión que da cuenta del constructo teórico Praxis docente con sentido ético: su significación y características.

5.- RESULTADOS: Una praxis docente con sentido ético

5.1.- Praxis docente en función de modelos de ética

En general, el sentido de la ética desde un modelo aristotélico contrasta con una ética individualista-emoivista, orientándose en cambio hacia el virtuosismo que implica una práctica de virtudes éticas y dianoéticas, que orienta al hombre hacia el “ser bueno” y a su vez, “ser feliz”.

De esta manera, se recurre a Aristóteles quien, citado en Hernández y Araujo (1999: 12), manifiesta que las virtudes éticas son adquiridas a través de “la costumbre o el hábito y consisten, fundamentalmente, en el dominio de la parte irracional del alma (sensitiva) y regular las relaciones entre los hombres. Las virtudes éticas más importantes son: la fortaleza, la templanza, la justicia”.

Por su parte, las virtudes dianoéticas: se corresponden con la parte racional del hombre, siendo, por ello, propias del intelecto (*nous*) o del pensamiento (*nóesis*). Su origen no es innato, sino que deben ser aprendidas a través de la educación o la enseñanza. Las principales virtudes dianoéticas son la inteligencia (sabiduría) y la prudencia (frónesis) (Hernández y Araujo, 1999).

Puede entonces comprenderse que, para el modelo aristotélico, las virtudes éticas corresponden a una disposición del alma que se van practicando por hábitos, mientras que las dianoéticas son aprendidas y su práctica hace al hombre virtuoso. Las virtudes son, en todo caso, fundamentales para conducir una “vida buena” y se distinguen de las pasiones, instintos e inclinaciones, en que la virtud no es innata al hombre. Si fueran innatas, todos los hombres serían virtuosos por el hecho de ser hombres.

Así, situando las anteriores ideas sobre una praxis docente con sentido ético, conduce a la interpretación de la vida virtuosa en el docente como esa disposición

del alma de los maestros en la práctica de hábitos de vida buena, así como una práctica dianoética en el ejercicio de sus funciones que construya con testimonio propio, espacios de vida virtuosa desde su praxis en el aula.

Ontológicamente, la ética aristotélica se orienta hacia una concepción de hombre cuya felicidad y vida buena – esto es, virtuosa –, depende de la virtud entendida como, según Aristóteles (citado en Hernández y Araujo, 1999: 22), una “disposición voluntaria adquirida que consiste en un término medio, en relación con nosotros, entre dos vicios -uno por exceso y el otro por defecto-, definida por la razón y en conformidad con la conducta de un hombre consciente”.

Por otra parte, entendiendo la gnoseología como teoría general del conocimiento, desde esa perspectiva, la ética aristotélica constituye un discurso teórico que refleja e interpreta a la ética en términos de “hombre virtuoso” que conduce a una vida verdadera, buena y feliz a través de la práctica de las virtudes (Hernández y Araujo, 1999). De tal manera, la concepción del ser, lo cual nos regresa a lo ontológico, es el hombre y la vida buena, lo que desde se encamina a través un ejercicio de las virtudes, como dimensión gnoseológica de esa concepción, que se extrapola hacia una praxis docente con sentido ético.

Ahora bien, se mencionaba al principio que el modelo aristotélico contrastaba con uno individualista-emotivista. En este sentido, es importante atender al hecho de que para el primer modelo la ética se vincula con la *polis* y por tanto, con la relación entre los hombres; mientras tanto, para el segundo, la ética es un criterio individual y, por lo tanto, relativista. En ambos modelos, no obstante, existe una visual de bien común en función de lo social, bien virtuoso, bien emotivista, según el caso. Aunque, para el emotivismo, lo ético es, casi siempre, cuestión de poder, querer e imponerse.

En general, la ética entendida como cuerpo normativo, asociado con el pensar y comportamiento de las personas, puede percibirse también en su dimensión axiológica en cuanto al ser individual y social. El docente en su actuación profesional, o si se prefiere, en su praxis educativa, no escapa a esa percepción, la cual posee entonces, dos visuales de comprensión, tanto desde un modelo aristotélico que bien puede denominarse neoaristotélico o desde una concepción relativista. Recurriendo a algunos autores, vale la pena realizar algunos cuestionamientos que, a nivel de conceptualización de la ética, pueden establecerse para entender la ética docente en las sociedades postmodernas. Al respecto, Nervi (2004: 77) afirma lo siguiente:

Luego del derrumbe de las concepciones fundamentalistas, del anuncio de la muerte de las grandes ideas sobre la vida, de la caída de las anheladas utopías de hasta mediados del siglo XX estamos sumidos en una gran sensación de vacío existencial, caracterizado por la ausencia de los elevados sueños de realización humana que

orientaron nuestras acciones en la larga etapa de la modernidad. Vivimos tiempos de desmitificaciones y relativismos.

Las sociedades, entonces, han transitado la vía del relativismo cultural lo que ha incluido al cuerpo normativo de la ética; así, la educación que marcha en el nivel de la cultura que la acoge, persigue una definición de ética del docente, al punto que la misma se ve cuestionada fuertemente en la búsqueda imperativa de respuestas acerca del deber ser educativo, lo cual implica un razonamiento ético aparentemente extraviado pero *demandado socialmente*.

De igual forma, para Marroquín (2010), la ética docente es “un tema de relevante importancia por la incidencia que tiene en la formación de valores en los jóvenes, la conducta de éstos ante la sociedad y el aporte significativo que puede hacer la educación en el desarrollo del país” (p. 2). En vista de ello, vale la pena desglosar la ética del docente, en varios aspectos.

En primer término, la ética, para Cañas-Quiroz (citado en Marroquín, 2010), consiste en “la racionalización del comportamiento humano, es decir, un conjunto de principios o enunciados dados por la luz de la razón y que iluminan el camino acertado de la conducta” (p. 1). La misma se vincula con la moral. El mencionado autor, señala que el «modo de ser», conformado por la ética, establece un concepto más amplio que el de moral que surge como necesidad histórica impuesta por las costumbres y la cultura de un pueblo y que tiene un sentido eminentemente práctico.

Ahora bien, para Martínez-Navarro (2013: 15), la ética “no es una cuestión menor o secundaria en un profesional, sino una condición indispensable para merecer la confianza de quienes reciben los servicios que presta dicho profesional”. De tal manera, la ética tampoco es un asunto instrumental o netamente práctico técnico, sino que forma parte del profesionalismo con que se lleve a cabo una praxis determinada, que en el presente caso se refiere a la profesión y la formación docente.

En segundo término, la formación y el profesionalismo docente involucra varios elementos, conforme con Martínez-Navarro (2013: 14), no basta con el aspecto técnico de las didácticas del profesor, sino que el deber ser educativo va mucho más allá: es un conjunto integrado de conductas, praxis, modos de ser. Esto implica que el profesionalismo está íntimamente relacionado con la ética del profesor. Al respecto, el citado autor afirma que:

Un buen profesor ha de ser, sin duda alguna, un experto en su materia y en la técnica didáctica relacionada con su especialidad, pero al mismo tiempo ha de ser, también, alguien que comprende que los aspectos éticos de la labor docente forman parte de la entraña misma de su trabajo cotidiano, de modo que estos aspectos no son un

adorno, no son un añadido vistoso para dar una buena imagen, sino la clave y el sentido mismo de su quehacer.

Bajo esta noción, entonces, la significación y caracterización de una praxis docente con sentido ético, consiste en una conjugación de «modo de ser», formación, profesionalismo y personalidad ética. Esto conduce al análisis de la valoración ética del proceso educativo, teniendo en cuenta lo explicado acerca de modelos contrastantes de ética –neoaristotélico y relativista–, y considerando que, desde visuales diferentes: una mediante ejercicio de virtudes, la otra de orden emotivista, ambos apuntan a la necesidad del bien común.

5.2.- Valoración ética del proceso educativo

La ética docente, entendida desde el modelo neoaristotélico y desde el modelo relativista, arrojan dos visuales acerca de la valoración ética del proceso educativo; para esta valoración, vale la pena destacar la noción de calidad educativa, puesto que, en ambos modelos, este concepto común provee de algunos elementos respecto a la ética en la praxis docente.

Desde el modelo neoaristotélico, en el desarrollo de la calidad educativa, según la Organización de Estados Iberoamericanos (2010:1), “se subraya la incidencia del contexto, y se ve en la vida comunitaria, una alternativa para el proyecto ético”. Por lo tanto, la calidad educativa, en esta perspectiva, significa el logro de fines y metas educativas en torno a una pedagogía contextualizada, esto es, en función del entorno sociocultural del proceso educativo; de aquí que, la formación integral debe desarrollarse en torno al proyecto ético de vida, tal como lo señala Tobón (2006), pero con la salvedad de que sería un proyecto contextualizado y no individualista-emotivista.

Así, para la valoración ética del proceso educativo, es esencial atender al proyecto ético de vida, lo que conduce a la calidad educativa. No obstante, dicha valoración puede visualizarse también en términos individualistas. Al respecto, Curráiz y Pérez (1999:2) afirman que:

La cultura del positivismo ha invadido y colonizado el mundo de la educación. La dicotomía entre hechos y valores y entre medios y fines, propia de la epistemología positivista, ha supuesto el triunfo del ideal de la ciencia libre de valores: Al identificar la racionalidad con la ciencia relegó la ética al ámbito de la irracionalidad y de la privacidad.

De tal manera, la calidad educativa vista desde una moral emotivista es relativa y subjetiva, como consecuencia del reduccionismo positivista. En este sentido, según Curráiz y Pérez (1999:4), para el emotivismo los juicios morales “son mera expresión de emociones subjetivas, de forma que decir “X es justo” equivale a decir «Yo apruebo X, apruébalo tú también»”.

Ello ha hecho decir a Macintyre (citado por Curráiz y Pérez, 1999: 5) que “el emotivismo es la moral social de nuestra época, pues usamos el lenguaje moral con la íntima convicción de que expresamos sentimientos subjetivos, de los que podemos persuadir a los demás, pero sin poder llegar a un acuerdo racional”. La calidad educativa entonces, sería para este modelo, lo que «cada actor del hecho educativo considere que ella es, a su modo de ver».

Por otra parte, el aspecto en común de ambas definiciones de calidad educativa, puede sostenerse en los planteamientos de Díaz-Palacios (2014: 188), quien explica que: “la educación no debería preocuparse tanto por la revisión de la cantidad de los aprendizajes adquiridos, sino que el objetivo ha de ser la calidad de los aprendizajes para el mejoramiento de la persona en cuanto persona social, que interactúa en un colectivo de semejantes”, lo cual se vincula y es válido, tanto para el modelo de ética virtuosa como de la ética emotivista.

Así pues, para una valoración ética del proceso educacional es preciso y urgente, considerar que ambos modelos persisten y conviven en la percepción que se hace de la calidad educativa, un bien común, en las sociedades postmodernas, lo que se propaga a la forma de concebir la ética en la praxis docente.

Por consiguiente, la noción de praxis docente con sentido ético pervive bajo distintas perspectivas; sin embargo, para Fermín (2017: 63), este coexistir de modelos éticos es cuestionable. Más bien, según la autora, la tendencia que se denota en la contemporaneidad es que “la ética y la praxis docentes son relativos a las preferencias individuales de los sujetos y actores del proceso educativo”, quienes, como seres sociales, viven inmersos en transformaciones, y reflejan en la institución educativa, los conflictos de la Postmodernidad.

Lo anterior muestra una praxis docente con sentido ético, caracterizada por el emotivismo (moral), señalado por MacIntyre (1984: 26) como: “doctrina según la cual los juicios de valor, y más específicamente los juicios morales, no son más que expresiones de preferencias, expresiones de actitudes o sentimientos”. Por tanto, cuestiones como ética, moral, calidad del proceso educativo, son relativos a criterios individualistas, y el modelo ético nearistotélico se pierde de vista. Bajo este último, tales nociones deben ser discutidas o debatidas en comunidad.

De manera que la tendencia contemporánea es romper con el debate fértil de ideas, generándose así el desdibujamiento de la noción de praxis docente con sentido ético, en vista que ello es asunto de lo que cada quien quiera pensar. Esto contrasta diametralmente con la racionalidad de corte *kantiano*, expresada por MacIntyre (1984), la cual se basa en la justificación de los juicios morales, esto es, la explicación de los mismos a la luz de argumentos racionales, y no según pasiones (criterios) personalistas.

Valga finalizar este apartado con esta cita de MacIntyre (1984: 310): "...tenemos demasiados conceptos morales dispersos y rivales; los recursos morales de la cultura no nos aportan manera alguna de zanjar la cuestión racionalmente. La filosofía moral refleja los debates y desacuerdos de la cultura..."

5.3.- Sobre la ética en la praxis docente

Para Cortina (1994: 18), la ética "invita a forjarse un buen carácter, para hacer buenas elecciones". La misma autora indica que la palabra «ética» viene del termino griego *ethos*, que significa fundamentalmente «carácter» o «modo de ser». La vocación, idoneidad, valores y cualidades del docente, entonces, se vincula con su carácter.

La ética del docente que, desde la perspectiva de la deontología, conforma los fundamentos y normas en cuanto a vocación, valores, idoneidad y cualidades del docente, equivale al carácter del profesor y su personalidad. El sentido ético de su praxis se vislumbra en reflejar su carácter en búsqueda de proyectar calidad educativa, indicándose con ello eficacia y eficiencia en la enseñanza, transmitiendo amor, bondad, felicidad, virtudes, con un comportamiento coherente y ejemplarizante, llevando a cabo comunicaciones (interacciones) armoniosas con la comunidad educativa y social (Fermín, 2017: 62).

Por otra parte, Camps (2013: 17) explica que "*aghatós* ("bueno") es el concepto ético por antonomasia. La ética es la reflexión sobre lo bueno, sobre la mejor manera de vivir, lo que hoy llamamos "excelencia" y los griegos llamaron *areté* ("virtud)". De manera que la ética posibilita la búsqueda de respuesta al ¿qué debo hacer?, lo que implica la pregunta acerca de qué es lo bueno y qué, lo malo. Entonces, la ética docente puede concretarse como ¿qué debo hacer como docente, que no debo hacer?

Ante estas interrogantes, se destaca el aspecto deontológico presente en la praxis educativa del docente. En ello, como se ha explicado anteriormente, se evidencia una tendencia hacia el emotivismo moral, no solo en términos macintyreanos, sino también en el sentido de Hume (citado en Camps, 2013), quien centra en los sentimientos, como el amor, la fuente de la moral. Mientras que el pensamiento kantiano la moral centra sus fundamentos, en la razón. Entonces, son varias las teorías morales que permiten dar cuenta de la ética del docente, y que pueden coexistir en el imaginario del docente contemporáneo.

En este punto, cabe resumir el planteamiento de Camps (2014), cuando explica que las distintas teorías éticas no es que se contradigan entre sí, sino que cada una se orienta hacia las conveniencias de la época en que fueron desarrolladas y

su contexto histórico. En consecuencia, cada teoría obedece a necesidades epocales y muchas veces, destacan algunos aspectos de la anterior sin rechazarlos sino, más bien, complementarlos. De ese modo, entra la posibilidad de que la ética en la praxis docente, perviva bajo diversos paradigmas morales, en la sociedad actual.

En definitiva, el sentido ético en la praxis docente abordado desde la cultura de la Postmodernidad, está caracterizado por una multiplicidad de significados, lo que implica lo denominado antes como desdibujamiento de la ética en el imaginario de los actores educativos.

Ante esto, urge un libre debate de ideas, asumiendo el discurso de MacIntyre (1984: 310), al argumentar que: “la necesidad de intervenir en el debate público refuerza la participación en la *mélange* cultural en busca de una reserva común de conceptos y normas que todos podamos emplear y a los que todos podamos apelar”. Destaca entonces, la necesidad del *consenso* social, de lo cual no escapa el referido a una praxis docente con sentido ético.

6.- CONCLUSIONES

- La noción de praxis docente con sentido ético adquiere significaciones distintas entre sí (sean contrastantes o complementarias), según el modelo ético a cuya luz sea analizada.
- El sentido ético de la praxis docente en un modelo aristotélico, sienta las bases para abordar la deontología de la profesión docente desde la virtuosidad, que invade también las concepciones kantianas, es decir, desde la justificación racional de los juicios morales.
- Sin embargo, en la contemporaneidad, destaca una tendencia de modelos utilitarios y relativistas, donde el emotivismo moral es la perspectiva que brinda una explicación individualista acerca de la dupla ética-praxis docente, la cual, entonces, luce deformada en relación con la virtuosidad y la racionalidad que, en la otra visual, le daban un sentido distinto: de debate y argumentación a la luz de consensos sociales.
- La caracterización de la noción de praxis docente con sentido ético, puede sintetizarse en que esta responde a modelos éticos que coexisten y perviven de algún modo, en los imaginarios colectivos de los actores educativos, pero extraviados dentro de una cultura postmodernista, de escaso debate, de criterios individualistas que, sin embargo, demandan la reformulación de concepciones deontológicas del docente, en pos de la calidad educativa.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bavaresco, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación*. (6ª edición). Maracaibo: Internacional.
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Barcelona-España: RBA Divulgación.
- Camps, V. (2014). Entrevista realizada por Radio Euskadi. [Audio en línea]. Disponible: <http://www.eitb.eus/es/audios/detalle/1289832/entrevista-victoria-camps-breve-historia-etica-radio-euskadi/> [Consulta: 2016, diciembre 4].
- Cordero, R. (2009). *Código de ética en la docencia* [Documento en línea] Disponible: <http://rosanaeducacionmoral.blogspot.com/2009/09/codigo-de-etica-en-la-docencia.html> [Consulta: 2015, noviembre 8].
- Cortina, A. (1994). *Ética de la empresa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 23–35.
- Curráiz, J; Pérez, M. (1999). *Ética y educación: racionalidad comunicativa* [Documento en línea]. Disponible: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_97/a_1128/1128.htm [Consulta: 2017, marzo 30].
- Díaz-Palacios, J. (2014). Re-significación y re-conceptualización de la categoría calidad educativa: una nueva mirada, una nueva perspectiva. *Revista Colombiana de Educación*, 68,173-194.
- Escudero, J. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Rev. Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Fermín, A. (2017). Ética y praxis docente: vinculación esencial para la calidad educativa y sus pertinencias en tiempos de cambios. *Rev. CIEG*, 28, 52-65.
- González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª Ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, V.; Araujo, M. (1999). *La ética a Nicómaco de Aristóteles*. Madrid: Alianza.
- MacIntyre, A. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona-España: Editorial Crítica.

Marroquín, D. (2010). El planteamiento de una ética profesional en la docencia: una sistematización de experiencias. *Boletín del Centro de Investigación para el Perfeccionamiento de la Educación Técnica (CIPET)*, Costa Rica.

Martínez-Navarro, E. (2013). *Ética profesional de los profesores*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433024183.pdf> [Consulta: 2017, abril 2].

Nervi, M. (2004). Ética, educación y profesión docente. *Revista Docencia*, 23, 76-84.

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas educativas 2021. Documento final*. Madrid: Cudipal.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. (2ª ed.) Bogotá: ECOE Ediciones.