

LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA ÉTICA DEL DESEMPEÑO DOCENTE

EDUCATIONAL RELATION FROM THE TEACHER PERFORMANCE ETHICS PERSPECTIVE

Francisco José Sánchez Marín¹. *Universidad Católica San Antonio de Murcia. España.*
fjsanchez235@ucam.edu

Loida María López Mondéjar. *Universidad Católica San Antonio de Murcia. España.*
llopez@ucam.edu

RESUMEN

En este artículo se presentan algunas de las claves y elementos más importantes que permiten identificar la relación educativa como un tipo peculiar y genuino de relación, diferenciada de otras enmarcadas en la mera interacción, comunicación, influencia o dirección. Las claves que se presentan hacen referencia a la importancia de la imagen que el educador tiene del educando y su actitud hacia él, el papel decisivo que juegan los vínculos afectivos que se establecen entre ambos, así como la mutua aceptación y reconocimiento en un compromiso explícito de correspondencia. En el texto se recogen también las principales exigencias éticas y morales que legitiman el desempeño de la profesión docente orientada a provocar en los educandos la experiencia de una conciencia social comprometida, genuina, libre, deliberada, constructiva y racional, en estrecha ligazón con los legítimos intereses de la comunidad. Igualmente, se aborda la tarea de educar en valores como cualidad intrínseca e íntimamente relacionada con el carácter ético del ejercicio de la labor docente que siempre acompaña a los profesionales de la enseñanza, que siempre la desarrollan y que nunca podrán dejar de hacerlo. Finalmente, se recorren diferentes perspectivas que ha adquirido la relación educativa en función del modelo de enseñanza y aprendizaje imperante.

PALABRAS CLAVE: relación educativa, valores, ética docente, profesión docente, aprendizaje, enseñanza, autonomía.

ABSTRACT

This article presents some of the most important and key elements that identify the educational relation as a unique and genuine relationship, differentiated from other framed in mere interaction, communication, influence or direction. The keys presented refer to the importance of the image that the educator has the learner and her attitude

¹ **Francisco José Sánchez Marín:** Licenciado en Pedagogía, Programa de Doctorado en Valores y Educación. Máster en Derecho Sanitario y Bioética. Postgrado en Suficiencia Investigadora. Diploma de Estudios Avanzados (DEA).

toward him, the decisive role of emotional ties that exist between the two, and the mutual acceptance and recognition in an explicit correspond commitment. The text also contains the main ethical and moral demands that legitimize the performance of the teaching profession oriented result in students an experience, genuine, free, deliberate, rational and constructive, committed social conscience in close connection with the legitimate community interests. Similarly, the task of values education an intrinsically and intimately related to the ethical practice of teaching that always accompanies the teaching professionals, who always develop and they will never stop doing is addressed. Finally, different perspectives that it has acquired the educational relationship based on the prevailing model of teaching and learning are crossed.

KEY WORDS: educational relation, values, teaching ethics, teaching profession, learning, teaching, autonomy.

Cómo citar el artículo:

Sánchez Marín, F. J., y López Mondéjar, L. M. (2016). La relación educativa desde la perspectiva ética del desempeño docente. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 21(2), 45-65.
doi: [http://doi.org/10.35742/rcci.2016.21\(2\).45-65](http://doi.org/10.35742/rcci.2016.21(2).45-65)

1. INTRODUCCIÓN

Si nos dedicamos un momento a observar a nuestro alrededor y reflexionar acerca de las innumerables relaciones y situaciones de índole educativo que emergen de la realidad cotidiana en la que estamos inmersos, podremos advertir la existencia de infinidad de patrones y relaciones educativas que invitan a pensar en el acto de la educación como una actividad difusa, con múltiples condiciones y formas de efectuarse. Es decir, casi se podría reconocer éste como cualquier evento de socialización o de influencia que opera entre las personas o grupos de éstas y los contextos en los que conviven. De ello resultaría que una relación educativa sería un tipo de interacción desarrollada dentro de una variedad tan amplia de condiciones, peculiaridades y características, que prácticamente todo tipo de vínculo que generara una influencia o dirección, al menos en uno de los participantes podría considerarse como tal. Sin embargo, consideramos que una relación educativa no es el resultado de una mera interacción, comunicación, influencia o dirección, sino que necesita de determinados elementos que la conviertan en “algo valioso”. Desde este punto de vista, entendemos que la relación educativa es mucho más; se concibe como un proceso interhumano e intersubjetivo. Esto implica resaltar la importancia que tienen los vínculos afectivos inherentes a toda interacción que se dé entre los seres humanos. Tales vínculos se pueden presentar desde innumerables vertientes: desde el amor hasta la hostilidad. Manifestándose a través de mensajes verbales, gestuales e incluso mediante algunas formas de silencio.

2. OBJETIVOS

Establecer algunas de las premisas teleológicas, éticas, morales, axiológicas y didácticas fundamentales en la relación educativa, así como su manifestación en los

diferentes modelos de enseñanza. Para lograrlo se formularon dos objetivos específicos:

- Plantear las exigencias ontológicas de la relación educativa identificando claramente sus actores principales, su finalidad, así como las bases relacionales.
- Definir los principales compromisos éticos del docente en la relación educativa.
- Clarificar las diferentes formas que adquiere la exigencia moral que deriva del desempeño de la práctica educativa.
- Describir el tipo de relación educativa emergente de los principales modelos de enseñanza y aprendizaje hasta la actualidad.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este artículo de tipo ensayo se ha realizado una revisión bibliográfica que ha cubierto el periodo comprendido entre los años 1973 y 2012. Se utilizaron las bases de datos: Dialnet, Education Resources Information Center (ERIC), Google Académico, Red de Información Educativa (REDINED), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Tesis Doctorales en Red (TDR). Se emplearon los siguientes términos de búsqueda: aprendizaje, docencia, enseñanza, ética docente, modelos de enseñanza, modelos de aprendizaje, profesión docente, relación educativa, relación docente y valores. Igualmente se utilizaron traducidos al inglés: learning, teaching, teaching ethics, teaching models, learning models, teaching profession, educational relation, teacher relation and values. De los documentos resultantes de la búsqueda se seleccionaron aquellos más relevantes que informasen acerca de aspectos ontológicos, teleológicos, éticos, morales y axiológicos relacionados con la relación educativa / docente, así como los que permitieran encuadrar estos aspectos en modelos de enseñanza y aprendizaje concretos. Los criterios de relevancia que se utilizaron para su selección fueron: concordancia del contenido con los términos de búsqueda, número de citas recibidas, significación de los autores, idioma, criterio de relevancia aplicado por la misma base de datos.

4. RESULTADOS

Cuando nos preguntamos cuáles son las variables determinantes del éxito en las relaciones de enseñanza y aprendizaje advertimos que, buena parte de los estudios e investigaciones que se ocupan de ofrecer respuestas a esto, lo hacen desde una perspectiva técnico-didáctica y curricular. En general se omite, o no se le concede la importancia que merece la imagen que el educador tiene de su educando. No se valora suficientemente el alcance que tiene su actitud hacia él determinando radicalmente todo proceso educativo posterior si se pretende, eso sí, hacer algo más que transmitir conocimientos o entrenar destrezas y habilidades (Ortega, 2004). En la relación entre el educador y el educando se origina un proceso de influencia del primero sobre el segundo. Más allá de negar el sentido etimológico del concepto "*influencia*" o intentar confrontarlo con el proceso autónomo de construcción de comportamientos y aprendizajes por parte del educando (Postic, 2000), optamos por asumir la necesaria existencia de dicha influencia. Sin embargo, consideramos que

debe ser reformulada para llegar a plantearse en términos de reciprocidad, en lo que Van Manen (1998) denomina "*influencia pedagógica*" (p. 32). Esto exige de parte del docente dos compromisos claros e ineludibles: "*Respetar al joven tal y como es y cómo quiere llegar a ser*" (ibídem, 35) y "*reconocer al joven como una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida*" (ibídem, 36).

4.1. La relación educativa y la tarea de educar

El concepto de relación educativa que nos ocupa nos remite a una situación específica; la tarea de educar. Ésta última se distingue del proceso de influencia (ejercida en distintos lugares sociales por el juego de acciones, concertadas o no, que se ponen en marcha con el objetivo de hacer prevalecer una idea, una opinión, un sentimiento o de desencadenar una acción) por el hecho de que anuncia su intención formadora (Bufarais, Martínez, Puig y Trilla, 1995). Cuando hablamos de la tarea de educar nos referimos, además de a su carácter teleológico o finalístico, a la práctica de una actividad que requiere la realización de una cantidad más o menos amplia de acciones acordes a un propósito. El término que sintetiza esas acciones es la enseñanza o si se quiere, las acciones encaminadas a la facilitación del aprendizaje del educando.

Esta enseñanza exige necesariamente la intención explícita de que alguien (el educando) aprenda como resultado de lo que uno (el educador) hace. La enseñanza, además, requiere de un reconocimiento expreso de parte del docente y del educando de que existe entre ellos una relación especial. Este doble requisito, intención explícita y reconocimiento manifiesto de una responsabilidad especial entre ambos, es lo que distingue a una situación de enseñanza genuina de aquélla en la que sólo una parte proporciona información a la otra (generalmente del educador hacia el educando), en lo que podría representar la función transmisora de la educación.

Más aún, la intención de enseñar debe traducirse en formas de organización y transmisión de los conocimientos para facilitar el aprendizaje y el reconocimiento. Esto implica no sólo la aceptación de las finalidades y las tareas para lograr dichas finalidades sino además, el acuerdo de jugar cada uno su papel correspondiente; el educador el papel de educador y el educando el papel de educado. Es un compromiso de correspondencia, aunque aquí compromiso no tiene necesariamente el tono de gravedad que sugiere, más bien se refiere a una aceptación básica, en ocasiones inclusive condicionada, que permita el despliegue de la enseñanza y el aprendizaje (Tedesco, 1995).

De todo lo anterior se desprende que la relación educativa posee unos valores irrenunciables que la caracterizan; una actitud cordial instalada en una nueva forma de contemplar las relaciones personales en la educación basada en la autonomía y en libertad, el *cuidado* del otro, la intimidad, la soledad, la historicidad, la alegría, la felicidad, el dolor y también la tristeza. Y todo ello con una clara vocación de *separación* (Morán, 2003). Separación en cuanto que la relación cordial debe ser provisional y sólo debe mantenerse hasta alcanzar su *madurez*. Como corolario podemos afirmar que "*la separación es la culminación de toda relación educativa*

porque implica el reconocimiento más profundo del otro como ser autónomo e independiente" (Barba, 2003, p. 173). Como dijimos anteriormente, las formas y manifestaciones bajo las que se establecen las relaciones docentes entre educador y educando, dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, tiene un papel decisivo en el adecuado desarrollo de éstos últimos.

4.2. La relación educativa, el compromiso ético y la exigencia moral de la labor docente

Como consecuencia de los argumentos expuestos hasta ahora emerge un componente ético-moral ineludible, un elemento axiológico inseparable de la praxis docente; la ética profesional docente. Para Bolívar (2005) la Ética Profesional es una cuestión de principios:

La Ética Profesional comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, forma parte de lo que se puede llamar ética aplicada en cuanto pretende, por una parte, aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general pero paralelamente, por otra, dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional (Bolívar, 2005, p. 96).

Relacionada con la Ética Profesional se encuentra la *Deontología* o también llamada *Deontología Profesional*, entendida como aquellos deberes y obligaciones que se plasman en un articulado con normas o códigos de actuación de obligado cumplimiento para cada profesión. Es frecuente aludir indistintamente a los términos *Deontología Profesional* y *Ética Profesional*. Sin embargo, la Ética Profesional posee un sentido más amplio en tanto que se dirige a virtudes, principios, responsabilidades, experiencias, valores y roles aplicados a determinados campos de actividad profesional, tomando como referencia para una praxis ética aquellos criterios científicos y experiencia considerados en un marco de buenas prácticas (García, Sales, García, Odet, y Ferrández, 2009). La Ética, corroborado en diccionarios y academias, forma parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre, aunque no resulta tan precisa en su significado como la moral (Aranguren, 1981). Por lo tanto, el objeto de la Ética Profesional resulta más amplio de lo que a primera vista podría presuponerse. En adelante abordamos la Ética Profesional desde la dimensión docente.

Para Ruiz (1988), el ejercicio ético de la labor docente con los educandos supone preguntarse frente éste, la sociedad y el país, si con el trabajo que desempeña está realmente beneficiándolos a todos. Y como consecuencia, si está participando realmente de lo que tiene derecho. En definitiva, el ejercicio ético de la labor docente supone generar una confianza que se entregará a una conciencia profesional. Así, Maturana (1997) señala que la Ética Profesional Docente o del educador se compone de una serie de derechos y obligaciones relacionados con la moral y que derivan del desempeño cotidiano de la función pedagógica; de sus finalidades y normas específicas, de la condición básica y universal como persona, tanto del educador como del educando, en armonía con los anexos que implican las exigencias del bien común.

En el mismo orden de cosas, Koehn reconoce que para un educador profesional (en el sentido más profesionalizador) resulta imprescindible:

Conocer con amplitud y profundidad holgadas el campo de su especialidad (contenidos y académicos, científicos y prácticos), apreciar sinceramente el ejercicio de la enseñanza, disponer de los recursos pedagógicos adquiridos en su formación profesional que le permitan cumplir su cometido con eficiencia deseable y mantener actualizado el bagaje de sus conocimientos y de sus técnicas didácticas, con miras a su función y a las exigencias de la realidad a todos los niveles (Koehn, 1994, p. 150).

De esta forma, la relación docente con los educandos estaría firme e ineludiblemente enmarcada en la seriedad, la justicia, la amabilidad y la honorabilidad. Esto legitima al docente para exigir al educando y ayudarlo sin desmedro alguno en el trato correcto, independientemente del plano en el que deba realizarse. Dejando siempre en el educando, una experiencia de estimación que tienda al desarrollo autónomo de la personalidad (Malavassi, 1993).

El ejercicio de la docencia adquiere sentido ético cuando provoca en los educandos la experiencia de una conciencia social comprometida, genuina, libre, deliberada, constructiva y racional en estrecha ligazón con los legítimos intereses de la comunidad. Esto convierte en obligación moral del docente el favorecer una conducta digna y orientarlos para la búsqueda decidida, autónoma, creadora y personal de la verdad, la belleza, la realidad y la justicia. Esta orientación, índice de madurez pedagógica, contribuye al respeto que ha de brindarse al criterio de los educandos en todos los órdenes de su desarrollo. Serán además, estas prendas de personalidad profesional, garantía de un trato educativo de equidad, sin nocivas discriminaciones ni desmerecimientos (Hameline y Darndeline, 1973). Kultgen (1988) también coincide en la defensa de todos los argumentos esgrimidos hasta ahora en aras a consolidar, en el plano moral, el derecho irrenunciable del educador al respeto que se le debe, como profesional y persona. Podríamos entonces establecer, recogiendo los aspectos mencionados anteriormente, que el profesional de la educación ejerce su labor docente desde un convencimiento ético cuando está ajustada a los siguientes principios orientadores:

1. Sustenta y practica los principios de respeto profundo hacia el educando como persona y cultiva un sano interés por su situación humana singular y genuina.
2. Sitúa sus relaciones profesionales y personales con los alumnos dentro de un marco de seriedad, justicia, amabilidad, sana tolerancia, comprensión y cortesía.
3. Evita comportamientos, que en forma evidente vayan en menoscabo de su función educativa o en claro perjuicio del alumno, en el plano intelectual, moral o social.
4. Brinda ayuda a los educandos en sus problemas de cualquier índole, según las condiciones más adecuadas y dentro de los límites y alcances que la prudencia y las circunstancias del caso aconsejen y permitan.
5. Estimula el desarrollo de hábitos intelectuales de pensamiento crítico, propiciando el diálogo fecundo y la libre expresión de las ideas.
6. Inculca a los educandos un espíritu de búsqueda constante, libre, creadora y personal de la verdad, de la belleza y de la justicia.

7. Guarda discreción sobre el conocimiento de aspectos privados o familiares del educando, cuya difusión le perjudicaría, sin perjuicio del cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias vigentes.
8. Respeta el criterio, político, filosófico y religioso.
9. Mantiene un trato de igualdad con todos los educandos, sin discriminar por razones políticas, religiosas, raciales, económicas o sociales.
10. Conoce los contenidos de su disciplina y mantiene una permanente y creciente actitud de esfuerzo por actualizarlos, aplicando para ello los recursos metodológicos apropiados.

4.2.1. El compromiso ético del docente con la educación en valores

La tarea de educar en valores es una cualidad intrínseca al ejercicio de la labor docente, es inseparable. Está íntimamente relacionada con su carácter ético, siempre acompaña a los profesionales dedicados a la enseñanza y la desarrollan continuamente ya que nunca podrán dejar de hacerlo. Y esto es porque toda acción que se precie de denominarse educativa es ya una actividad impregnada de valores; los lleva implícitos. Por esta circunstancia, ningún profesor, por la propia naturaleza de la labor que desempeña, puede ser una excepción (Ortega, Mínguez y Gil, 1994). No obstante, puede haber docentes que, a riesgo de entender de forma errónea su labor, puedan querer limitarse a realizar una mera transmisión de los conocimientos correspondientes a su parcela de especialidad. Sin embargo esta opción solo les servirá para impedirles entender que nunca se puede sólo enseñar, siempre se educa. Incluso el intento por no educar expresa determinados valores relacionados con la imagen del educador, del educando, así como de la relación entre ambos. Es simple, lo que dota de valor educativo a una acción, no es tanto los resultados que se obtienen (o se esperan obtener), sino los valores educativos que pone en juego.

En su práctica educativa cotidiana, desde su mera presencia, el profesorado hace algo más que transmitir: educa en valores (Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Las continuas transformaciones tecnológicas, económicas, científicas y sociales que se van produciendo, unido a la conciencia generalizada en la población acerca de la crisis de valores existente, así como la falta de consenso sobre qué valores y cómo se deben transmitir exigen del ejercicio de la docencia el mayor reconocimiento que ha tenido nunca (Cabello, 2002). Estas cuestiones constituyen auténticos retos. A los que nos acercamos con un mínimo detenimiento al mundo de la educación en valores, nos advierte de su complejidad. Sin embargo, el reconocimiento de estas dificultades no debe ser óbice para rechazar, cuanto menos, el planteamiento de las mismas. Sobre todo porque es una reflexión necesaria para clarificar las finalidades que debe cumplir la tarea educativa y hacia dónde debemos orientar nuestras propuestas y acciones ante la exigencia moral que requiere (Wanjiru, 1995).

Si las posibles preguntas que derivan de estos hechos son claramente complejas, no lo son menos las posibles respuestas a las mismas. En este sentido la Ética, aunque no nos sirva para responder definitivamente a todas las posibles preguntas, puede ayudarnos en gran medida a plantearlas. Lo que no es poco ya que *“hacemos intelectualmente dignos de nuestras perplejidades es la única vía para empezar a superarlas”* (Savater, 1977, p. 14).

4.2.2. La exigencia moral de la práctica educativa

Si la labor educativa posee de manera implícita una poderosa dimensión axiológica, resulta preciso reflexionar primeramente sobre una idea que apuntamos al principio de este apartado: la exigencia moral de la práctica educativa, entendiendo que se trata de una tarea en donde necesariamente intervienen nuestros juicios y valoraciones. De esta manera, durante el proceso educativo, siempre inacabado por ese carácter necesariamente axiológico, se transmiten ideas, creencias, sentimientos, afectos, preferencias, actitudes. En definitiva, un amplio abanico de valores morales. De lo que se desprende la urgencia de educar en valores apreciados y compartidos por todos y que posibiliten la convivencia en una sociedad democrática (Cortina, 2001). Desde esta perspectiva arranca la labor educadora.

En nuestra tradición educativa se ha venido defendiendo una postura que otorgaba mucho valor o enfatizaba excesivamente en aspectos cognitivos o científico – técnicos, en detrimento de los afectivos y emocionales (Goleman, 2012). Postura que no tenía suficientemente en cuenta que los criterios científicos y los criterios éticos son estructuralmente análogos, pero que en cada caso toman como punto de partida y referencia empírica dos tipos diferentes de evidencias: la evidencia cognitiva y la evidencia evaluativa. Así, Tirado (2004) afirma que los supuestos científicos se refieren a lo que ya existe; en cambio, las proposiciones éticas son racionalmente justificadas respecto de lo que sería bueno que hubiera, de lo que debería existir.

Para comprender mejor el tipo de conocimiento que proporciona la Ética hemos de recordar una doble distinción aristotélica en el conjunto de los saberes humanos. Una primera entre los saberes teóricos (del griego *theorein*: ver, contemplar) y los saberes prácticos (del griego *praxis*: quehacer, tarea). Por tanto, los teóricos se preocuparían por averiguar ante todo el qué son las cosas y qué causas la han motivado: según Aristóteles versaría sobre lo que no puede ser de otra manera, sin un interés explícito por la acción. A los prácticos, por el contrario, les interesa discernir qué debemos hacer, cómo debemos orientar nuestra conducta. Versan, según Aristóteles, sobre lo que puede ser de otra manera. Una segunda distinción que podemos establecer, dentro de los saberes prácticos, es entre aquellos que dirigen la acción para obtener un objeto o un producto concreto, los poiéticos (del griego *poiein*: hacer, fabricar, producir) y los que, siendo más ambiciosos, quieren enseñarnos a obrar bien, racionalmente, tratando de orientarnos sobre qué debemos hacer para conducir nuestra vida de un modo bueno y justo.

4.2.3. El compromiso con los valores básicos de convivencia pacífica y democrática

El compromiso común en torno a los valores básicos de convivencia pacífica al que hacíamos mención y que fundamenta la dimensión moral del acto educador, se manifiesta en que todos los grupos ideológicos presentes en una sociedad pluralista toman en serio y asumen dichos valores. En consecuencia, también desde las diversas profesiones se han de tomar en serio los valores de la ética cívica puesto que participan de pleno en la misma. En el desempeño profesional es habitual compartir e incluso formar parte de algún colectivo con una ética propia que puede no ser

compartida por el resto. Nuestra inteligencia dirige nuestras acciones mediante valores vividos y pensados; descubre y crea posibilidades. Esto nos conduce directamente a su dimensión ética pues nos orienta en la elección de unos valores que nos hagan crecer como personas y que a su vez, hagan posible una convivencia satisfactoria en el conjunto de la sociedad a la que pertenecemos. Valores que sustenten la convivencia en las sociedades democráticas, o que aspiran a serlo, y que constituyen las condiciones para una ética cívica compartida. Vivimos en un mundo donde el pluralismo, por ser un hecho que consideramos valioso está reconocido constitucionalmente. De ahí que no existan un único modelo, sino que puedan ser válidas distintas formas de ver y afrontar la vida. De esta pluralidad emerge la dificultad de saber hacia dónde vamos y para qué lo hacemos. Los contextos sociales son cada vez más complejos y se necesita un esfuerzo personal importante para construir criterios morales propios y razonados a partir de las influencias externas.

Frecuentemente la educación se limita a formar el intelecto y se olvida de cultivar otro tipo de capacidades humanas que permitan vivir y construirse como persona: los que hemos dado en llamar valores morales.

En la complejidad diversa de nuestras sociedades, la mayoría de problemas importantes no tienen una solución exclusivamente técnica y científica, sino que son situaciones que requieren una reorientación ética de los principios que las regulan. El cambio social y los desarrollos humanos en el dominio de la tecnología y de la ciencia repercuten en la persona a una velocidad muy superior a la del cambio en las estrategias pedagógicas, precisamente por estar éstas últimas impregnadas de creencias y actitudes profundas difíciles de modificar, amén de otras circunstancias no estrictamente pertenecientes a su carácter ético (de reconocimiento, de contar con los recursos adecuados, etc.). Sin embargo, en algunos casos y por la urgencia impuesta de educar en valores se ha reducido ésta al aprendizaje de algunas destrezas y habilidades orientadas a la resolución de problemas personales y sociales que pudieran obstaculizar las conductas consideradas por un grupo mayoritario como adecuadas. Esto, desde los supuestos que asumimos en este trabajo, resulta a todas luces insuficiente. Lo que urge es una educación que integre los conocimientos, las habilidades y los sentimientos como cimiento del comportamiento ético en convivencia pacífica.

Hablamos en definitiva, de educar en valores a personas capaces de pensar por sí mismas de forma crítica y creativa, de una forma libre. Pero al mismo tiempo, capaces de mantener un comportamiento solidario con quienes conviven. El compromiso moral no acaba en el ámbito de la privacidad o de las relaciones interpersonales, ha de proyectarse hacia el orden social en el que la vida de los seres humanos se desarrolla. Los motivos que impulsan a plantearse la necesidad de una adecuada educación en valores radicarían en la necesidad de apreciar, mantener y profundizar en la democracia y aunque no existe un único modelo, la democracia permiten plantearse los conflictos de valor que genera la vida colectiva a través del diálogo y, al mismo tiempo, posibilita la creación y recreación de principios y normas. Es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con personas técnica y socialmente diestras, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega,

valores como la autonomía y la solidaridad, que componen de forma ineludible la conciencia racional de las instituciones democráticas (Tirado, 2004).

4.2.4. El compromiso con la convivencia y aceptación de los valores cívicos compartidos

El valor de la Libertad, al que aludíamos anteriormente, exige la posibilidad de elegir y para ello se requiere la adopción de referentes que nos sirvan de guía, de orientación: valores e ideales de vida que en muchas ocasiones interiorizan normas de convivencia. Pero la labor educadora no se limita a la muestra de modelos particulares más o menos adecuados a un ideal, sino que dota de los recursos necesarios para poder advertirlos, señalarlos y poder así, saborearlos (Sánchez, 2007). Y esto es porque no tenemos en nuestra sociedad un modelo único, ni universal, sino plural y relativo. Además se da la circunstancia que aplaudimos esa pluralidad por entender que es enriquecedora, así como la convivencia con las diferencias. Por lo tanto, contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema de valores que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente. Eso sí, estos valores, producto de la civilización, funcionan como componentes mínimos de una ética cívica y son un hecho en los países democráticos occidentales. En nuestras sociedades pluralistas los ciudadanos hemos asumido ya algunos valores, derechos y actitudes que se dan por supuestos a la hora de tomar decisiones que afecten a todos, independientemente de los proyectos de máximos de cada uno. Esto no significa que los ciudadanos de estas sociedades tengan siempre en cuenta estos valores, derechos y actitudes, pero sí quiere decir que no es necesario inventarlos, sino más bien descubrir que están presentes para la toma de conciencia de los mismos para potenciarlos (Cortina, Escámez y Pérez-Delgado, 1996).

4.2.5. El compromiso con la deliberación para la educación en valores

Hablábamos de una educación en valores interesada en mejorar nuestra vida cotidiana, nuestros juicios de valor. Para ello, resulta imprescindible evitar actitudes y pensamientos dogmáticos como creencias y afirmaciones de naturaleza radicalmente escépticas. Esto nos permite afirmar que nuestras convicciones actuales son valiosas aunque provisionales y que es posible la mejora de nuestras valoraciones cotidianas utilizando el proceso de deliberación. Según defienden algunos estudios, los docentes que sostienen sus juicios desde actitudes dogmáticas no creen que sea necesaria la deliberación: se aferran fanáticamente a unas creencias que consideran como verdades absolutas y no buscan ni ofrecen a los demás argumentos comprensibles que avalen tales creencias. A lo sumo profieren amenazas y descalificaciones globales a las opiniones ajenas, sin detenerse a explicar racionalmente las propias.

En el otro extremo, quienes sostienen actitudes escépticas, tampoco son dados a la práctica de la deliberación, puesto que están convencidos de antemano de que todas las opiniones poseen el mismo valor: todo el mundo tiene razón, así que ¿para qué vamos a tomarnos la molestia de argumentar en un diálogo, tanto si es con otros, como si es con uno mismo? (Giddens, 1994). Según Martínez (1999):

Si hubiesen predominado a lo largo de la historia este tipo de actitudes, no se habría desarrollado la ciencia como lo ha hecho, ni se hubiesen puesto en marcha instituciones sociales, que entendemos valiosas e irrenunciables, como la democracia o los derechos humanos (Martínez, 1999, p. 197).

4.3. Relación educativa y modelo de enseñanza-aprendizaje

La relación educativa enmarca procesos de enseñanza y aprendizaje concretos que se hacen efectivos en escenarios genuinos caracterizados por la vida política, social, económica y cultural del momento y que, a su vez, configuran modelos educativos de los que no puede sustraerse. De ahí que en el transcurso de la historia, una vez que se formaliza la enseñanza, se hacen evidentes diferentes tipos de relación educativa emergentes al modelo pedagógico bajo el que está sometida.

4.3.1. El Modelo de enseñanza Tradicional

Con estas premisas, se identifica un primer modelo educativo o de enseñanza tradicional desde el que se desprende un tipo de relación vertical entre el maestro y el alumno donde el primero, más que un acompañante de procesos, ejerce una posición de poder evidente y manifiesta a través del ejercicio de su autoridad y su relación con el saber, asumiéndose como amo único y legítimo del conocimiento. En consecuencia con esto, al alumno le correspondería repetir de forma mimética su modelo y sujetarse de manera prescriptiva a sus reglas (Bohm, 1987). Así, el maestro se convierte en base y condición del éxito, organizando el conocimiento, seleccionando y confeccionando todo aquello que debe ser aprendido por sus alumnos. En definitiva, el docente prepara y dirige los trabajos para que se desarrollen gradual y fielmente según el plan preestablecido por él mismo. De igual forma separa, refuerza y confirma diligentemente los temas de estudio. Por tanto, el aprendizaje se hace más fácil y fecundo en función de que el docente haya preparado las materias y marcado los ritmos de trabajo y estudio. Más aún, desde este modelo, la acción del maestro sobre el alumno no se circunscribe solo al ámbito académico, su papel le exige entrar a guiar y dirigir la vida personal de éstos últimos por el camino trazado por él. Por tanto, el maestro es modelo y guía, al que imitar y obedecer. Ilustrativo de este planteamiento resulta la *“Didáctica Magna”* de Comenio donde se recomienda a los alumnos a acostumbrarse a hacer la voluntad de otras personas más que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; en definitiva, a someterse por entero a su maestro. Para este cometido, siguiendo la obra de Comenio, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Ya sea en forma de reproches y reprimendas o de castigos físicos. Todo con el fin de estimular constantemente el progreso del alumno. Todo por su bien y que no es sino una consecuencia del afecto paterno con que le rodean sus maestros (Palacios, 1984).

4.3.2. El Modelo de enseñanza de la Escuela Nueva

Con el “Movimiento de renovación pedagógica”, propulsado por la Escuela Nueva, la Escuela Activa y los postulados de la Educación Progresiva, entre otras, aparecen nuevas formas de relación. El maestro entonces adopta mayoritariamente un rol de facilitador, de acompañante del alumno lo que le permite desarrollar una actitud más dinámica, activa y creativa. Este *“movimiento”* acepta la importancia del educando

en la configuración del currículum y en la propia organización escolar. Empieza a verse como responsable de su propia educación, aunque el maestro siguiera siendo la esencia de la escuela y continuara dirigiendo las tareas, pero de tal forma que pareciera como un deseo espontáneo de los niños y jóvenes. El docente debía poner ante el alumno situaciones estimulantes, motivadoras, en las que se les permitiera descubrir por sí mismo las experiencias de aprendizaje (Pozo, 2012). En palabras de Hernández (2011):

Comienza a cuajar la necesidad de practicar una pedagogía cercana a las condiciones concretas del centro educativo, y más realista, más contextualizada e inserta en el medio, atenta a los intereses reales del niño y a las demandas sociales. Se pone el énfasis en una educación acorde con las ideas de la educación popular, con muchos de los deseos expuestos en la pedagogía de la liberación para los más humildes y desprotegidos que encabeza la propuesta de Paulo Freire, o de Celestin Freinet (Hernández, 2011, p. 89)

Son precisamente estos nuevos planteamientos los que propician la aparición del concepto de “Educación Integral”, donde no sólo interesa el desarrollo intelectual y cognitivo; sino que se abre paso a la formación del ser, donde “lo humano” va cobrando una representación especial. De ahí que el amor, la afectividad y la emoción, vayan siendo tenidos en cuenta en el ámbito educativo (Restrepo et al., 2003).

La Educación Integral, en su sentido axiológico, apela al perfeccionamiento continuo de la persona bajo la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa, etc.). Pero, no se trataría de yuxtaponer o sumar, sino de integrar desde la unidad de la persona. Cuando esto no ocurre, de forma deliberada o no, encontramos parcialidad y desarrollo unilateral que rompe con el desarrollo armónico de la persona (Gervilla, 2000). A efectos prácticos, entre los planteamientos básicos más importantes que sustentan la Educación Integral destacan: relacionar escuela y vida; atender a los rasgos específicos de cada etapa de la vida como determinante del proceso educativo; entender la escuela como comunidad de trabajo; estar atentos al crecimiento total de la persona, reconocer el valor de la experiencia, la coeducación y al maestro al servicio de sus alumnos enseñando mediante el dialogo, conduciendo a sus alumnos a descubrir la verdad y hacerles gozar de la cultura (Álvarez, 2003). Aunque la afectividad y más específicamente las emociones ya fueron tratadas a partir de la mitad del siglo XX, bajo los postulados humanistas y axiológicos de Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, entre otros (Bisquerra, 2002), es en la década de los noventa donde la temática toma toda su fuerza, mediante el desarrollo de los conceptos de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990; Durlak y Weissberg, 2005).

4.3.3. El Modelo de Aprendizaje por Competencias

Casi a la par de todo este desarrollo, emerge de manera decisiva el modelo de “Aprendizaje por Competencias”, proceso por el que se adquiere un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y procedimientos que posibilitan la realización efectiva y eficaz de una determinada acción en un contexto específico, de una manera autónoma y flexible (Bedoya, 2003). Para explicar la emergencia de este modelo debemos hacer referencia al proceso de Convergencia Europea que se

inicia con la Declaración de la Sorbona de 1998, se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia en 1999 y culmina en nuestro territorio nacional con la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior en 2003 (Integración del sistema universitario español en el EEES, 2003). En este proceso se adopta un sistema de titulaciones comprensibles y comparables entre los diferentes países de la Unión Europea para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos. Entre las diferentes medidas que se ponen en marcha para alcanzar el mencionado objetivo, se introduce el modelo de “Aprendizaje por Competencias”. En palabras de Spencer y Spencer (1993), las competencias son consideradas como una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación. En consecuencia, se entiende “*Competencia*” como un potencial de conductas adaptadas a una situación, como una parte profundamente arraigada en la personalidad, que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones y actuaciones profesionales. Además, se piensa que está causalmente relacionada porque puede explicar o predecir comportamiento y desempeño.

Las competencias se han definido desde diferentes enfoques. En el contexto de las profesiones se han considerado bajo la forma de competencias de acción profesional, es decir, definibles en situaciones de desempeño profesional, ligadas a un contexto laboral, conformadas no sólo a través de la capacitación, sino con el apoyo de la experiencia. Así, el término competencia generalmente se asocia a la capacidad para resolver problemas en un contexto determinado y que cuando el contexto es profesional, puede hablarse de competencia profesional. Las competencias suelen clasificarse en dos grandes grupos según algunos autores especialistas en la materia: en competencias específicas y competencias clave, también conocidas como genéricas o transversales (Bunk, 1994).

Por su parte, Echeverría (1999a) hace una doble distinción acerca de las competencias de acción profesional que se deben adquirir; las competencias relacionadas con el “*saber*” (Competencia Técnica y Metodológica) y las competencias relacionadas con el “*sabor*” (Competencia Participativa y Personal). Para su diferenciación establece cuatro tipos de saberes: *el saber*; la Competencia Técnica, *el saber hacer*; la Competencia Metodológica, *el saber ser*; la Competencia Personal y *el saber estar*; la Competencia Participativa. La primera; la Competencia Técnica, consiste en poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar como experto/a los contenidos y las tareas acordes a su actividad laboral. La Competencia Metodológica hace mención a saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Por otra parte, la Competencia Personal se refiere a tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las propias frustraciones. Y por último, la Competencia Participativa que supone estar atento a la evolución de la sociedad, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo (Echeverría, 1999b). De lo anterior se podría concluir con

que el modelo de “*Aprendizaje por Competencias*” se relaciona directamente con el ejercicio profesional; base y condición de todos los procesos intervinientes en el proceso de enseñar y aprender. En consecuencia, la finalidad y propósitos educativos se dirigen al desempeño más que a la atención de la relación educativa, que se convertiría en un contenido curricular más.

4.3.4. El Modelo de Aprendizaje mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Hasta el momento actual el modelo de aprendizaje se ha presentado principalmente bajo la modalidad de enseñanza-aprendizaje presencial, mediante una interacción “*cara a cara*” entre docente-discente y discentes-discente, haciéndose muy evidente todo el despliegue de los afectos, las emociones y por ende, de las competencias a las que se hace mención. Sin embargo, el siguiente reto al que se enfrenta el panorama educativo aparece de la mano del imparable auge de la Formación Virtual en nuestra sociedad.

Este modelo (Chacón, 1997, p. 135), entiende la educación como un proceso dirigido a ayudar a los estudiantes para que aprendan a través de la adquisición del conocimiento que ellos necesitan y no simplemente como una mera transmisión de conocimientos desde los maestros a los alumnos, tal como el modelo tradicional defendía. Así, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han descubierto nuevos entornos comunicativos y expresivos para el desarrollo de experiencias formativas y educativas. Observamos cómo a las enseñanzas tradicionales de modalidad presencial y a distancia que tienen lugar en la actualidad, se suma esta nueva enseñanza desarrollada en un entorno de aprendizaje denominado “espacio virtual”. En él, las relaciones educativas entre docente y discente, así como entre los propios discentes se originan y desarrollan únicamente mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y no por el contacto directo entre los actores del proceso tal y como ocurría en los modelos anteriores. Asimismo, aunque la comunicación e interactividad entre ambos colectivos pretende ser continua aprovechando los servicios de información y mediación que Internet brinda, su uso queda simplificado a la realización de consultas y aclaración de dudas a través del correo electrónico.

A diferencia de como ocurre en los modelos de aprendizaje citados anteriormente donde la relación entre todos los miembros del proceso educativo es activa, participativa, personal y llena de una serie de valores intrínsecos, emociones y sentimientos que surgen en el día a día de las clases, en este modelo de aprendizaje mediado por las TIC estos afectos y valores tales como solidaridad, moral o responsabilidad no pueden ser desarrollados con igual facilidad y/o naturalidad de manera abstracta a través de las máquinas, sino que, como Morín (2001) nos indica, deben ser incluidos a través del propio pensamiento y de la experiencia vivida que solo por medio de una educación presencial puede surgir. Pues los valores, la moral y los afectos no se pueden enseñar, simplemente se aprenden. Y solo se pueden aprender cuando realmente se sienten.

Por tanto, hoy día no es posible entender cualquier proceso educativo sin la importante dimensión afectiva que a este corresponde. Autores como Maturana,

Piaget y Vigotsky, han desarrollado estudios que demuestran este hecho, pues explican que las estructuras cognitivas de un individuo no están aisladas del afecto o de la emoción, de ahí que no puedan ser excluidas de la enseñanza-aprendizaje (Cardona, 2008).

De igual manera, recordamos que la socialización y la interacción con el grupo son componentes también básicos en todo proceso educativo, como así lo refleja la escuela y toda modalidad de enseñanza presencial. Las relaciones entre docente-discente y entre discente-discente son necesarias y tienen una importante razón pedagógica en el aprendizaje de los alumnos. Tal y como Vigotsky (1979) sostiene, el aprendizaje es un producto social, pues *“aprendemos de los otros y con los otros”*. Así pues, *“todas las funciones superiores de la inteligencia –sea la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos–se originan como relaciones entre los seres humanos»* (Kaplún 1998, pp. 159-160). Carencias que la enseñanza virtual también presenta al trabajar con los estudiantes de una manera aislada.

Debemos, por tanto, tener en cuenta que la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede llevarse a cabo si ello lleva consigo el menosprecio de las relación interpersonales entre profesor y alumno, e incluso entre los propios alumnos, pues, como Bindé (2002) afirma, *“la educación sigue siendo, en lo fundamental, una interacción entre seres humanos”* (p. 13).

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El tipo de relación que se establece entre el docente y el discente, así como la imagen que tiene el primero respecto al segundo, condiciona inexorablemente toda la praxis docente (Ortega, 2004). Entonces, el núcleo central no es la acción del que sabe sobre el que no sabe tanto, sino los vínculos afectivos que se establecen. De este modo, el educador debe despertar la sensibilidad suficiente para reconocer las innumerables vertientes desde las que se presentan tales vínculos que se manifiestan a través de mensajes verbales, gestuales e incluso mediante algunas formas de silencio (Durkheim, 1976).

La relación educativa posee unos valores irrenunciables que la caracterizan; una actitud cordial basada en la autonomía y en la libertad, el *cuidado* del otro, la intimidad, la soledad, la alegría, la felicidad, el dolor y también la tristeza. Y todo ello con una clara vocación de *separación* (Morán, 2003) en tanto que debe ser provisional y sólo mantenerse hasta alcanzar su *madurez*: *“la separación es la culminación de toda relación educativa porque implica el reconocimiento más profundo del otro como ser autónomo e independiente”* (Barba, 2003, p. 173).

La reflexión ética en la relación educativa implica justificar nuestras elecciones teniendo en cuenta unos valores mínimos compartidos por todos y que son propios de una ética cívica básica. La libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo forman en conjunto una peculiar idea del valor de justicia. La justicia social puede entenderse así como el valor resultante del compromiso con esos valores más básicos, de manera que la sociedad será más o menos justa en la medida en

que no descuide ninguno de tales valores sino que los refuerce en la práctica cotidiana (Camps, 1990).

Con los argumentos expuestos hasta el momento podemos afirmar por un lado, que la tarea de educar es inevitablemente moral y por otro, que es urgente educar en valores emergentes a una ética cívica de base genuina y compartida. Todo ello con el objetivo de formar personas inteligentes y moralmente educadas desde la deliberación (Delval y Enesco, 1994). Al hilo de esto surge la cuestión de cómo hacerlo: ¿Cómo hacer llegar a los educandos el comportamiento moral?, ¿Cómo conseguir que hagan suyos, que se apropien de aquellos valores que se han defendido a lo largo del tiempo y que además se comprometan con ellos?, ¿Cómo superar la impronta que de determinados medios mucho más influyente y eficaces en la transmisión de modelos como los medios de comunicación por ejemplo?

La educación de lo moral se ha planteado y aún hoy sigue planteando cuestiones de este tipo a las que se han intentado encontrar respuestas. No obstante siempre serán parciales y provisionales. En la medida que se plantean las preguntas surgen otras consecuencia, a su vez, de las variaciones producidas en la forma en la que ordenamos los valores, en los propios modelos de comportamiento moral y, por ende, los medios que los transmiten. Tal vez en este punto sería más pertinente preguntarse si realmente puede enseñarse los valores. Como apunta Adela Cortina:

En una civilización como la nuestra, en que la lucha por la vida sólo permite sobrevivir a los técnica y socialmente diestros, es una pregunta anterior a toda otra en el terreno de la educación moral la de si creemos en serio que merece la pena, a pesar de todo, enseñar a apreciar aquellos valores por los que pareció luchar la Modernidad: la libertad—entendida como autonomía—, la igualdad, la solidaridad o la imparcialidad (Cortina, 1993, p. 17).

Asumimos entonces que merece la pena enseñar a apreciar valores lo que, en la relación educativa, exige al educador asumir el rol de proveedor de condiciones para apreciar valores, al mismo tiempo que gestor de conocimientos y mediador en los conflictos emergentes de la práctica educativa cotidiana. La acción comprometida con la educación en valores no se ocupa solo de la incorporación de conocimientos de carácter meramente informativo, sino que prioriza sobre actitudes y procedimientos. Sobre aquellas dimensiones que supongan la construcción de un modo de ser propio y genuino (Buxarrais, 1997). El aprender a ser, hacer, conocer y vivir juntos (Martínez, 1998). De esta forma, el método más adecuado para la educación en valores es aquel que permite establecer condiciones, generar situaciones, favorecer climas e impulsar la clarificación y recreación de valores básicos. Aquel que procura que el educando sea capaz de encontrar su lugar en el mundo, siendo autor y dueño de sus actos, que persiga la construcción libre y racional a través del diálogo de sus propios principios y normas.

No se trata entonces de un entrenamiento para la adecuada resolución de conflictos morales identificados y catalogados a priori, sino una forma peculiar de abordar la educación en su conjunto y orientarla hacia la constitución de personas competentes, no sólo en su ejercicio técnico-profesional, sino en su forma de ser y

de vivir, guiados por criterios de respeto, solidaridad, justicia y comprensión. Se trataría de una forma de construcción personal autónoma y en el diálogo, más que un simple ejercicio de habilidades para el desarrollo del juicio moral y de la capacidad de diálogo (Puig, 1996). Así, la educación provoca la necesidad de sentirnos miembros de la comunidad, de una familia, de una cultura, de una confesión religiosa. Nacemos en una sociedad, pertenecemos a una comunidad política determinada en la que tenemos la categoría de ciudadanos por lo que la educación en valores no puede limitarse a la construcción de la personalidad moral individual, debe interesarse al mismo tiempo por formar ciudadanos integrados en una moral colectiva, aunque con un criterio ético propio, personal y genuino (Sánchez, 2007). Entonces, quizás el mejor método para compartir los valores fundamentales en los que nos asentamos es mostrar, con nuestra conducta cotidiana, que esos valores son algo más que una hueca moralina dictada para otros: que son tan importantes que, en lugar de hablar de ellos, los mostramos necesariamente en nuestra actividad cotidiana porque son inseparables de nosotros mismos. Esto reclama del docente su vertiente moral, donde su trabajo se puede entender como arte práctico y lo esencial es su dimensión moral. Lo que al final cuenta para educar en valores es el clima que intentamos crear y que no puede lograrse si no somos capaces de asumir un compromiso firme en torno a unos valores básicos compartidos y expresados en nuestra práctica educativa docente (García, 1998). Para lograr el clima que garantice una óptima educación en valores será necesario establecer unas pautas y orientaciones para la acción pedagógica de carácter moral que propicien un estilo de relaciones basado en la confianza y el respeto entre todos los implicados.

La educación de las emociones y los sentimientos, así como la educación en valores no pueden ser fruto de la improvisación, la buena voluntad y predisposición de los educadores, ni coyuntural a un momento concreto. Deben estar sujetas a criterios de intencionalidad y sistematicidad. Una adecuada formación inicial y continua de los profesionales de la educación, y en particular del docente; la posibilidad real de desarrollar proyectos educativos que integren estas cuestiones y que estén elaborados y compartidos por equipos docentes; y la sensibilización de todos los actores de la comunidad educativa son indispensables para que este tipo de cuestiones se planteen y desarrollen en todas las instituciones educativas y en las condiciones necesarias para el logro de lo que hemos venido planteando hasta aquí.

“Este artículo es resultado del proyecto de investigación 18889/OC/13 financiado por la Fundación Séneca- Agencia de ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del III PCTRM 2011-2014”

6. REFERENCIAS

Libros:

Aranguren, J. L. (1981). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial.

Barba-Martín, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: UNAM-Plaza y Valdés.

- Bedoya, O. I. (2003). Las competencias: una nueva emergencia de nuestro tiempo. En *Compilación Asuntos Varios* (pp.9-21). Bogotá: Editorial Marín Vieco.
- Bufarais, M. R.; Martínez, M; Puig, J. M. & Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC/Edelvives.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cabello-Martínez, M. J. (2002). *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Camps, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cortina, A. (1993). Moral dialógica y educación democrática. En Ortega, P. y Sáez, J. (Coords.). *Educación y democracia* (pp. 15-24). Murcia: Cajamurcia.
- Cortina, A. (2001). *El quehacer ético: Guía para la educación moral*. Santillana.
- Cortina, A., Escámez, J. & Pérez-Delgado, E. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Delval, J. & Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Durkheim, É. & Ortiz-García, A. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC.
- Echeverría-Samanes, B. (1999b). Profesión, Formación y orientación. En Sobrado, L. (Coord.). *Orientación e inserción socioprofesional* (pp. 9-40). Barcelona: Estel.
- García-Moriyón, F. (1998). La ética del profesorado. En García, F. (ed.). *Crecimiento moral y filosofía para niños* (pp. 293-310). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Giddens, a. (1994). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós SA.
- Hameline, D. & Dardeline, M. J. (1973). *La libertad de aprender*. Madrid: Studium.
- Koehn, D. (1994). *The Ground of professional Ethics*. Londres: Routledge.
- Kultgen, J. (1988). *Ethics and professionalism*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

- Malavassi, G. (1993): *Por el Camino de la Etica, Ediciones del Quingentésimo Americano*. San José: Universidad Autónoma de Centro América.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maturana, H (1997). *El sentido de lo humano*. Chile: Granica.
- Morín, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ortega-Ruiz, P.; Mínguez-Vallejos, R. y Gil-Martínez, R. (1994). *Educación para la convivencia*. Valencia: Nau Llibres.
- Ortega-Ruiz, P.; Mínguez-Vallejos, R. y Gil-Martínez, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Palacios, J. & Cuadernos de Pedagogía, 39 (1984). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales* (Vol. 26). Narcea Ediciones.
- Puig-Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Restrepo, M. I. et al. (2003). Enseñar a saber ser, saber sentir, saber pensar, Misiones propias de la educación. En *Compilación Asuntos Varios*. Bogotá: Editorial Marín Vieco.
- Ruiz, D. J. (1988). *Ética y deontología docente*. Buenos Aires: Ediciones Braga.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel Educación.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Van-Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wanjiru-Gichure, C. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación [Ethics in professional teaching. Introductory study on educational deontology]*. Pamplona: Eunsa.

Artículos en revistas:

- Bindé, J. (2002) ¿Cómo será la educación del siglo XXI? *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 32(4), 1-16.
- Bisquerra-Alzina, R. (2002). La Educación Emocional: Estrategias para el Desarrollo de Competencias Emocionales. *Letras del Deusto*, 32(95), 45-73.
- Bohm, W. (1987). La imagen del maestro a través de la historia. *Revista de educación*, 284, 5-17.
- Bolívar-Botia, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24), 93-123.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Chacon, F. (1997). Un nuevo paradigma para la educación Corporativa a distancia. *Revista Asuntos*, 1(2).
- Echeverría-Samanes, B. (1999a). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- García-Lopez, R.; Sales-Ciges, A.; Moliner-García, O. & Ferrández-Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21(1), 199-221.
- Gervilla-Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 58(215), 39-57.
- Hernández-Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història*, 18, 81-105.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 11, 158-165.
- Martínez-Navarro, E. (1999). Valores y vida cotidiana. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2, 193-205.
- Ortega-Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 62(227), 5-30.
- Pozo, M. M. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3 [30]), 15-44.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.

Tirado-Guirao, J. A. (2004). Ética y educación de adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, 11, 155-161.

Recursos electrónicos:

Álvarez-Rodríguez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/4438>

Cardona Ossa, G. (2008). *Tendencias educativas para el siglo XXI. Educacion virtual, online y @learning. Elemenos para la discusión*. Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 15(2). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/car.htm>

Morán-Oviedo, P. (2003). *La relación pedagógica, eje para transformar la docencia*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(1), 100-103. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/77/137>

Sánchez-Marín, F. J. (2007). *Análisis de valores en los agentes de formación de los residentes de medicina familiar y comunitaria. Un estudio biográfico- narrativo*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/37404>