



El razonamiento moral de los docentes sobre la inclusión educativa¹

The moral reasoning of teachers as regards educational inclusion

MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ²

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

marce.herg21@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8998-4805>

MIGUEL PÉREZ FERRA

Universidad de Jaén

mperez@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-3580-6472>

ROCÍO QUIJANO LÓPEZ

Universidad de Jaén

rquijano@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-6989-3244>

Resumen:

El objetivo de esta investigación es reconocer el proceso de razonamiento moral y toma de decisiones de los docentes sobre la inclusión educativa en las escuelas secundarias. El interés sobre esta temática se justifica en el papel que tienen los educadores para lograr que los alumnos con y sin algún tipo de discapacidad puedan aprender juntos en instituciones educativas regulares. La metodología se centró en un diseño de caso único, indagando sobre los argumentos morales de los profesores en formación y docentes en servicio, miembros de una institución formadora de docentes, la Es-

Abstract:

This study inquires about teacher's moral reasoning and decision making about educational inclusion in secondary schools. Exploring this topic is relevant since educators must ensure that students with and without disabilities can learn together in regular educational institutions. The methodology focused on a unique case design through which the moral arguments of teachers in training and teachers in service were investigated. The study targeted members of a teacher training institution, the Escuela Normal Superior de Michoacán (Mexico). The research instrument consisted of a hypothetical moral

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Hernández González, M., Pérez Ferra, M., Quijano López, R. (2023). El razonamiento moral de los docentes sobre la inclusión educativa. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.508991>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Margarita Maza de Juárez 36. Colonia Felicitas del Río. 58040. Morelia; Michoacán, México.

cuela Normal Superior de Michoacán (México). Se aplicó un instrumento (consistente en un dilema moral hipotético previamente validado y fiable) de esta temática a 268 docentes seleccionados a través de un muestreo probabilístico, y el análisis de los resultados se realizó a través del programa estadístico SPSS versión 23.0. Entre los hallazgos se encuentra la prevalencia de un razonamiento convencional determinado por la cultura del contexto; la presencia de argumentos, tanto relacionados con la orientación de la moralidad de la justicia -como cuando buscan el respeto a los derechos de los estudiantes- como con la orientación de la moralidad del cuidado, señalando que su principal obligación es procurar el bienestar de sus educandos-. También se reconoce la relación existente entre los niveles elevados de razonamiento moral, la habilidad empática con las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y la inclusión educativa. Se concluye con la necesidad de continuar desarrollando el razonamiento moral en los futuros profesores.

Palabras clave:

Formación de docentes; desarrollo moral; razonamiento; inclusión.

dilemma previously validated and, therefore, reliable, which was applied to 268 teachers selected through probabilistic sampling. The analysis of the results was carried out through the statistical program SPSS version 23.0. The findings revealed the prevalence of conventional reasoning determined by the culture of the context and the presence of arguments, both related to the orientation of the morality of justice (as when teachers seek respect for the rights of students) and to the orientation of the morality of care (when teachers point out that their main obligation is to ensure the welfare of their students). The study also found a relationship among high levels of moral reasoning, empathic ability with positive attitudes towards people with disabilities and educational inclusion. The need to continue developing moral reasoning in future teachers is highlighted.

Key words:

Teacher training; moral development; reasoning; inclusion.

Résumé :

L'objectif de cette recherche est de reconnaître le processus de raisonnement moral et de prise de décision des enseignants sur l'inclusion scolaire dans les écoles secondaires. L'intérêt pour ce sujet est justifié par le rôle que les éducateurs ont pour s'assurer que les étudiants avec et sans un certain type de handicap peuvent apprendre ensemble dans les établissements d'enseignement ordinaires. La méthodologie s'est concentrée sur une conception de cas unique, en étudiant les arguments moraux des enseignants en formation et des enseignants en service, membres d'une institution de formation des enseignants, l'École Normal Superior de Michoacán (Mexique). Un instrument (constitué d'un dilemme moral hypothétique préalablement validé et fiable) sur ce sujet a été appliqué à 268 enseignants sélectionnés par échantillonnage probabiliste, et l'analyse des résultats a été effectuée via le programme statistique SPSS version 23.0. Parmi les résultats, il y a la prévalence du raisonnement conventionnel déterminé par la culture du contexte ; la présence d'arguments, à la fois liés à l'orientation de la morale de la justice -comme lorsqu'ils recherchent le respect des droits des étudiants- et à l'orientation de la moralité des soins, -soulignant que leur principale obligation est de rechercher le bien-être de leurs élèves-. La relation entre des niveaux élevés de raisonnement moral, la capacité d'empathie avec des attitudes positives envers les personnes handicapées et l'inclusion scolaire est également reconnue. Il se conclut par la nécessité de continuer à développer le raisonnement moral chez les futurs enseignants.

Mots-clés:

Formation des enseignants; développement moral; raisonnement; inclusion.

Fecha de recepción: 28-01-2022

Fecha de aceptación: 04-03-2022

Introducción

El profesorado ante situaciones dilemáticas aborda el mejor modo de llevar a cabo su práctica docente, mediada por lo que considera correcto en situaciones complejas (Ye & Wing-Wah, 2019). A través del razonamiento moral resuelven los dilemas morales que se les presentan, en el caso que nos ocupa, sobre la inclusión educativa, a fin de que los alumnos con y sin algún tipo de discapacidad puedan aprender juntos en instituciones educativas regulares.

La presente investigación pretende aportar algunos resultados sobre la argumentación que emplean los docentes tanto a favor como en contra de la inclusión educativa, las orientaciones morales que prevalecen, los estadios de desarrollo del razonamiento moral y algunos otros factores que inciden en este proceso.

Las personas con discapacidad han sido históricamente excluidas del desarrollo social y económico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019), pues se ha priorizado una visión estigmatizadora (Muñoz-Borja, et al., 2021), basada en creencias y estereotipos asociados a dificultades de diverso tipo (Jury et al., 2021), agudizando en el ámbito educativo la segregación de esta población.

Los docentes consideran que no cuentan con las competencias necesarias para atender los procesos inclusivos, considerando que deben llevarla a cabo especialistas (Heyder, et al., 2020). Pensamiento determinado por las carencias habidas en la formación inicial y continua del profesorado, que frecuentemente han dado lugar: “a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (...) bajo las características de la educación especial segregada” (Arnaiz, 2019, p., 27), así como por el desconocimiento de qué son las discapacidades.

Los esfuerzos por lograr la inclusión educativa se han favorecido a nivel mundial. En México se creó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, buscando fomentar la inclusión y la equidad de las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en todos los ámbitos de su vida, fundamentalmente en el espacio educativo (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de

las personas con Discapacidad, 2017). Posteriormente, con la Estrategia de la Discapacidad para el periodo 2017-2023, se recuerda la necesidad de la inclusión de las personas como actores y usuarios en la información, educación y programas de entrenamiento relacionados con los Derechos Humanos y su implementación (Consejo de Europa, 2017).

Para que los profesionales atiendan adecuadamente la educación inclusiva se han propuesto diversas acciones, tales como capacitar a directivos sobre los aspectos básicos para la atención a estudiantes con discapacidad (Ministerio de Educación Nación, República de Colombia, 2017); propiciar el autoaprendizaje de los docentes (Gamboa, 2020); cambiar actitudes, centrándose en la persona del estudiante, relegando su pertenencia al grupo de la discapacidad (Hadarics & Kende, 2018) e investigar sobre la práctica educativa, estrategias didácticas y la mirada de los propios agentes en la educación inclusiva (Gimeno y Escobedo, 2021).

En esta declaración de intenciones se priorizan dos planteamientos: fortalecer los programas de formación del profesorado que les permitan desarrollar las competencias específicas para la inclusión educativa (Magyar, et al., 2020) e involucrar a los maestros en servicio en experiencias de este tipo, lo que les permitirá disponer de una adecuada percepción y conocimiento de este proceso (Unianu, 2013). En todas estas acciones está presente -de forma implícita- el razonamiento moral de los docentes sobre la inclusión educativa, cuyo eje vertebrador es su identidad profesional docente, basada en el compromiso de acogida al "otro".

Actualmente se consideran dos indicadores centrales del razonamiento en los dilemas éticos: orientación hacia la moralidad de la justicia y orientación hacia la moralidad del cuidado; el primero, implica el seguimiento de las reglas universales, sociales y los derechos humanos (Shapira-Lishchinsky, 2016). Esta moralidad se ve reflejada en las escuelas en la legitimación de derechos y obligaciones, tal como el derecho a una buena educación de los alumnos y la obligación de la escuela a proporcionarla, aspectos determinados por la relación entre compromiso y conocimiento para dar respuesta a la formación en el ámbito de una realidad cultural concreta (Cruces-Soto, 2017); el segundo, se fundamenta en la idea de valorar cada caso y proporcionar la atención apropiada para esa situación en particular.

Entre los factores que inciden en el nivel y desarrollo del razonamiento moral de los docentes se encuentran las dinámicas al interior de los grupos de pertenencia de los sujetos. Es en ellas donde los individuos realizan interpretaciones de la interacción social al interior de un contexto donde

existe una moral de la comunidad de referencia. Las interpretaciones que elabora la persona pueden modificarse, lo que da lugar a que existan sujetos con una variedad de perspectivas (Passini, 2010). La importancia de la cultura y el contexto se concretan en la convergencia entre el mundo real de los sujetos y los valores sociales (Rhim et al. 2020); en la incidencia de las tradiciones sociales en la moralidad (Ye y Wing-Wah, 2019) o los valores dominantes y las necesidades sociales en la resolución de conflictos sociales (Sastre-Villarasa et al. 1998). Sin obviar la importancia de la cultura del contexto en el razonamiento moral de los profesores.

La empatía es otro elemento que se asocia al razonamiento moral. Se plantea la existencia de relaciones causales entre la preocupación empática y el razonamiento moral prosocial de modo recíproco (Mestre et al., 2019). Otra percepción suscrita por Spenser et al. (2020) propone la presencia de tres etapas independientes, pero vinculadas entre sí en la conducta prosocial: Theory of Mind, comprensión empática y razonamiento moral. En la primera etapa la persona es capaz de reconocer y evaluar su estado mental y el de los otros.

Conviene reseñar que los docentes que poseen un elevado nivel de razonamiento moral empatizan más adecuadamente con estudiantes, admiten los distintos puntos de vista y abordan las demandas morales, intelectuales e interpersonales que presenta el entorno escolar público (Cummings et al., 2007).

Finalmente, un proceso de inclusión educativa adecuado demanda integración social por los compañeros. De este modo, la inclusión y la ética tienen un punto de encuentro cuando se propician ambientes y relaciones interpersonales en los que los estudiantes se sienten seguros y cuidados, con la atención de un adulto a través de su conciencia emocional (Heyder et al., 2020).

Marco empírico

La metodología quedó definida por un diseño de caso único (Ato, López y Benavente, 2013) centrado en estudiantes y profesores de la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM). El estudio respondió al análisis de la percepción que tienen los informantes que integran la muestra sobre diversos indicadores que observan en un dilema moral propuesto y relativo al desarrollo del juicio moral del profesorado, respecto a los pro-

cesos de inclusión, interpretándose posteriormente los datos mediante la utilización de un análisis descriptivo (Wainet, 2012). Los tratamientos estadísticos se realizaron mediante el software informático SPSS 23.0.

Población y muestra

Se partió de una población de 893 integrantes de la Escuela Normal Superior de Michoacán, en adelante (ENSM) integrada por 357 estudiantes de la licenciatura en la modalidad mixta, 357 de la licenciatura en la modalidad escolarizada, 30 estudiantes de maestría y 63 docentes de la institución, realizándose un muestreo probabilístico aleatorio estratificado mediante "Sample Size Calculator for a proportion (absolute margin)". La muestra mínima representativa fue de 269 personas, aunque la muestra suministradora de datos fue de 264, ya que 5 de ellas no respondieron al dilema, quedando distribuida del siguiente modo: 118 alumnos de la modalidad mixta, 111 de la presencial, 16 estudiantes de maestría y 19 docentes de la ENSM).

Instrumento

Se diseñó un dilema hipotético que plantea la posibilidad (o no) de integración de estudiantes con capacidades diferentes en una escuela regular de México y las decisiones que debe de tomar uno de los maestros (Juan, que no corresponde a su nombre real). Se buscó que el dilema pudiera reconocer el nivel de razonamiento moral de los docentes junto con las subhabilidades que lo integran (Díaz-Aguado y Medrano, 1995; Narvaez & Lapsley, 2005) como son: la percepción de los sujetos implicados en la problemática, los aspectos en conflicto, las posibles consecuencias, las obligaciones del protagonista, los valores contrapuestos, las normas, los elementos; el principal argumento que se consideró para tomar la decisión y, por último; el nivel y estadio de razonamiento moral en que se ubica el profesor.

Validación y Fiabilidad

La validez de contenido permitió conocer si "existen personas diferentes que van a interpretar de la misma forma un ítem a relacionarlo con el

mismo constructo o la misma variable" (Postic & De Ketele, 2000, p. 93). Los 5 dilemas hipotéticos diseñados para estudiar el juicio moral de los docentes sobre la inclusión fueron valorados por 8 expertos, mediante el Índice de Validez de Contenido (IVC de Lawshe, 1975), para determinar la validez de cada ítem. El cálculo de la IVC de los cinco dilemas hipotéticos estuvo comprendido entre (.36 y .65), para setenta y cinco variables y para veinticinco, entre (-.20 y -.52), desestimándose estas últimas, pues el valor mínimo oscila entre (0 y 1).

La validez de construcción permitió examinar "si un mismo ítem va a ser utilizado de la misma forma por varios observadores distintos" (Postic & De Ketele, 2000, p. 93), definiendo el número de dimensiones mediante un análisis factorial exploratorio de componentes principales, con un peso correlacional de .4.

La adecuación muestral indicó si la muestra se puede abordar mediante un análisis factorial. El Test de Esfericidad de Bartlett debe ser ($p < 5\%$) y la medida KMO $> .8$ (Hair et al., 2009). Tanto la significación del Test de Esfericidad de Bartlett: [$C2(\text{gl.}, 561) = 6758, (p = .001 < .05)$], como la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = $.874 > .800$), aportaron una adecuación muestral, indicativa de que la muestra puede ser abordada mediante un análisis factorial ((Hair et al., 2009).

El análisis factorial definió cinco factores, integrados por treinta y cuatro variables y una varianza total explicada del 43,043%.

La comunalidad indicó la proporción de varianza, por cada variable, que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Se explicitó la máxima y mínima varianza alcanzadas entre las variables de los cinco factores, $h^2 = [F1 = (\text{ítem-37} = 21.5\% < 65.2\% = \text{Ítem-61})]; [F2 = (\text{ítem-2} = 38.4\% < 64.2\% = \text{ítem-69})]; [F3 = (\text{ítem-22} = 20.7\% < 64.2\% = \text{Ítem-73})]; [F4 = (\text{ítem-9} = 32.2\% < 42.2\% = \text{Ítem-12})]; [F5 = (\text{ítem-62} = 49.9\% < 57.6\% = \text{Ítem-23})]$. En todos los casos, el modelo solo es capaz de explicar porcentajes medios y medios-bajos de su variabilidad original

La fiabilidad o consistencia interna se realizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo límite inferior se acepta que sea un valor de (.60 - .70) (Hair, et al., 2009), presentando un valor alfa ($\alpha = .933$), cuya estabilidad quedó evidenciada. No siendo necesario suprimir ninguna otra variable. Quedando la escala integrada por treinta y cuatro variables.

Resultados

Variables demográficas de la muestra:

Respondieron al dilema 245 estudiantes (92,80%) y 19 profesores (7,2%), integrantes de la muestra. Los informantes fueron 116 hombre (43,94%) y 158 mujeres (56,06).

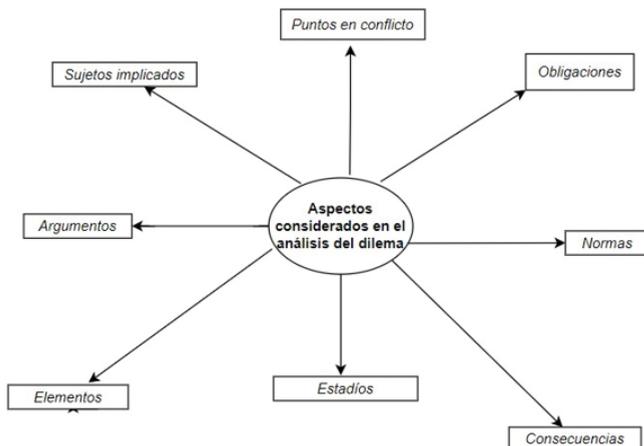
Se definieron los siguientes rangos de edad: entre 18 y 25 años, (134-50,76%), entre 26 y 33, (60 -22,73%), entre 34 y 41 años (30 – 11,36%), entre 42 y 49 años (24 – 9,09%), entre 50 y 57 (9 – 3,41%) y 58 o más años (7 – 2,65). Las cifras evidencian una población mayoritariamente joven.

Resultados de la aplicación del dilema

Se valoraron los siguientes rubros en la evaluación del dilema: los aspectos o puntos en conflicto; la percepción de los maestros sobre los sujetos involucrados; las consecuencias que tendría la toma de decisiones; las obligaciones de los involucrados en la situación; los valores que se priorizan; las normas o argumentaciones para la elección de determinado valor; los elementos o motivaciones éticas para justificar las respuestas de los docentes, los estadios de razonamiento moral y los argumentos (ver Ilustración 1). A continuación, se resumen brevemente los resultados de algunos de estos rubros.

Figura 1

Aspectos para analizar en el dilema sobre inclusión educativa



Puntos en conflicto

Este dilema brindaba la posibilidad de reconocer cuatro puntos en conflicto en la narración, relacionados con el derecho de los alumnos con discapacidad y los que no la tienen para tener una educación; con el interés de la escuela y del maestro de prestar un servicio educativo adecuado; con la propuesta elaborada por la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) para que se integren los alumnos con discapacidad; y con la posibilidad de aceptar o rechazar a estos estudiantes. Cabe señalar que los profesores hicieron más alusión al interés de la escuela y del profesor en prestar un buen servicio (con argumentos como que la principal dificultad era la que tenía el maestro en tomar una decisión que no afectara su desempeño en el aula). También se refirieron a la posibilidad de que se acepten o se rechacen a los alumnos con discapacidad. Muy pocos profesores señalaron que todos los alumnos -independientemente de su condición- tienen derecho a la educación. Se centraron en su mayoría en aspectos relacionados con la práctica docente

Sujetos implicados

Se consideraron 7 sujetos como parte del dilema. Éstos fueron: Juan (profesor del dilema), alumnos con discapacidad y los que no la tienen, la SEP, escuela (con profesores, administrativos y directivos), padres de familia y la sociedad en general. Se les cuestionó a los docentes sobre los sujetos que ellos percibían. Fue significativo que el sujeto más mencionado fue el que se refiere a “la escuela/los profesores/ directivos” (con 234 menciones). Le siguió el de los “alumnos con discapacidad” (221 menciones). En menor proporción fue “Juan” (152 veces señalado), la Secretaría de Educación Pública (en 119 ocasiones), los alumnos regulares (81 menciones), los padres de familia (con 39) y la sociedad en general (21).

Consecuencias

En este dilema se solicitó a los docentes que reconocieran los posibles efectos de la decisión de incluir o no a los estudiantes. La consecuencia más señalada se refiere al “tipo de educación” que se recibiría con la inclusión (70.5%). En él refieren la posibilidad de los alumnos con dis-

capacidad de participar en la escuela y brindarles nuevas herramientas para desarrollarse en la vida. La consecuencia es “la mayor carga de trabajo y la situación de los profesores” con la inclusión (67.8%).

El 51.5% de los educadores que contestaron el dilema, señalaron como una consecuencia importante “los tipos de aprendizajes y vivencias de los alumnos”, concretándose en: el miedo a que los estudiantes regulares excluyesen a los discapacitados o que aquéllos aprendiesen a convivir con la diversidad.

Posteriormente, se encontró el efecto relacionado con “la conciencia de Juan y la necesidad de capacitarse” (con un 28%), representativo de los docentes que consideraban que Juan debería hacer lo que considerase mejor.

Solo 8.7% de los maestros refirieron que una consecuencia de aceptar la inclusión era el cambio de actitud en la comunidad y en la sociedad mediante la incidencia de la escuela:

Mayor posibilidad de desarrollo social con la inclusión de grupos desfavorecidos (Ejemplo de respuesta donde la escuela es factor de cambio social.

Fuente: docente 256)

Obligaciones

Valora lo que los educadores consideraron son sus deberes principales en el dilema, desde atender a todo tipo de estudiantes hasta el cuidar la carrera propia y modificar la infraestructura de la escuela, en total, 7 obligaciones.

Consideraron que la principal obligación de Juan en este dilema es “cuidar el bienestar de los alumnos y atenderlos”, mencionado por el 55% de los profesores que respondieron. Los docentes consideraron que, aunque no tengan una capacitación para atender a alumnos con discapacidad-, debían recibir a estos nuevos alumnos y educarlos, como parte de lo que implica el ser maestro. El segundo deber fue el “ser honesto y conducirse con integridad” (con el 48%). Esto muestra que, cerca de la mitad de los educadores, consideran importante que como profesional y como persona se respeten los valores en los que se creen, el ser congruente en su actuar:

Obligación ética ante su profesión porque no debe negar la educación.

(Ejemplo de respuesta que denota la ética en la docencia. Fuente: Docente 232)

En tercer término, se encontró la necesidad de “capacitarse para brindar una buena educación” (con un 38.2%), reconociendo que es necesario adquirir conocimientos necesarios para poder atender a los estudiantes. La realidad descrita supone responsabilidad, compromiso y formación para llevar a cabo ese compromiso, indicadores irrenunciables para poder hacerse cargo del “otro” en toda su integridad e integralidad (Mínguez-Vallejos, et al., 2018). Sin embargo, solo la mitad del profesorado reconoce la necesidad de responsabilidad, algo menos, el compromiso, y tan solo dos quintas partes del profesorado ven necesaria la demanda de la formación para poder aportar una formación de calidad.

Otra obligación señala que los maestros tienen que “proteger su carrera y su persona” (23%) con planteamientos como el rechazar a los alumnos con discapacidad por implicar más trabajo hasta buscar que se les pague un mejor salario.

Un deber más fue el “favorecer un clima del aula adecuado y/o concientizar a los alumnos regulares” (18.5%), mostrando la formación de valores de respeto y tolerancia-

Otra obligación fue el “obedecer las decisiones de su autoridad y directivos”. Esta recibió un 7.5% de las respuestas. Se sustentaba en que los docentes están subordinados a los directivos y tienen que aceptar sus instrucciones:

Tiene la obligación de recibir las indicaciones de sus directivos, (Ejemplo de respuesta centrado en la obediencia. Fuente: docente 177)

Normas y valores

Este dilema tenía dos posibilidades opuestas: la integración de los alumnos con discapacidad o trabajar únicamente con alumnos regulares. Casi tres cuartas partes del grupo de profesores decidieron apoyar la integración de los alumnos en las aulas regulares.

Tabla 1

Porcentajes de la aceptación de la inclusión o su rechazo. Elaboración propia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	5	1.9	1.9	1.9
Inclusión	196	72.4	72.4	76.1
Mantenimiento de la situación actual	63	23.9	23.9	100.0
Total	264	100.0	100.0	

Las normas son las explicaciones que cada sujeto particular ofrece para justificar la elección de un valor. Las normas empleadas fueron la preservación de la vida, la capacidad, la afiliación, la autoridad, la ley, el contrato, los derechos civiles, la conciencia (moralidad) y el castigo.

La norma más utilizada fue la referida a la capacitación (38.3%), considerada necesaria para la atención de alumnos discapacitados. La conciencia (moralidad), supuso un (26,5%), considerada esencial para la toma de decisiones.

El 15.2% fundamentaron su decisión en el derecho esencial a recibir educación. Esta norma respaldó a quienes afirmaban que era posible la inclusión de los alumnos con discapacidad. La cuarta norma, incidió en la calidad de vida, valorando la inclusión como facilitadora de la socialización en la escuela.

Elementos

Los elementos son las motivaciones éticas para la justificación de las respuestas del sujeto. Se recuperaron los elementos propuestos por Kohlberg para revisar los estadios de razonamiento moral. Se observa que las motivaciones éticas empleadas por los docentes para argumentar sus respuestas se centraron en los elementos de justicia con un 38%.

Casi una cuarta parte de los educadores (24.2%) tuvo como motivación para su decisión buscar las buenas consecuencias para el grupo y evitar las malas, considerando el bienestar de la escuela o del grupo de compañeros o también para rechazar la integración - planteando el bienestar académico de la institución o no tener una sobrecarga de trabajo de los maestros-. Otro elemento fue la búsqueda de la equidad (15.9%). Lo presentaron cuando se cuestionaba sobre la forma de tratar a los alumnos. Con un porcentaje un poco menor (15.2%) se encontró el

elemento relacionado con el ayudar a la armonía y el ideal social. En él se explicó que la inclusión era necesaria porque permitiría que tuvieran mejores relaciones sociales entre sus integrantes.

Estadios

El análisis por estadios de razonamiento moral para el dilema hipotético se encuentra resumido en la presente tabla:

Tabla 2

Porcentajes obtenidos de los estadios de desarrollo moral. Elaboración propia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No da elementos	5	1.9	1.9	1.9
Estadio 2	17	6.4	6.4	8.3
Estadio 3	85	32.2	32.2	40.5
Estadio 4	142	53.8	53.8	94.3
Estadio 5	15	5.7	5.7	100.0
Total	264	100.0	100.0	

Se reconoce que el estadio en el que se ubicaron la mayoría de los docentes fue el cuarto, "Moralidad del sistema social", (con un 53.8%), mientras que, en el tercero, "Moralidad de la normativa interpersonal", estuvieron un 32.2%. En el segundo hubo un porcentaje de 6.4%. Finalmente, en el quinto se presentó un 5.7% de los educadores.

Argumentos

Los argumentos esgrimidos dan cuenta del estadio de razonamiento de los maestros. A continuación, se presenta una selección de ejemplos de argumentos reconocidos:

... tiene que hablar con sus compañeros para ver si se permitirá la entrada a la escuela a los niños con alguna discapacidad, ya que ello implicaría una gran carga de trabajo para poder atender a ambas partes de alumnos. (Ejemplo de argumento basado en intereses y necesidades del segundo estadio "Hedonista-Instrumental del intercambio". Fuente: docente 2)

Del tercer estadio, “Moralidad de la normativa interpersonal”, se presenta el siguiente ejemplo:

Debe tratar a los dos tipos de alumnos por iguales, ya que no porque tengan alguna discapacidad significa que no tengan sentimientos. (Ejemplo de argumento basado en la orientación a los sentimientos y las relaciones interpersonales. Fuente: docente 51)

En el estadio 4 “Moralidad del sistema social” se encontró mayor variedad de argumentos:

Las consecuencias: con una respuesta positiva se logra la apertura, tolerancia, empatía, solidaridad, integración, etc. Con una respuesta negativa se obtiene aislamiento, segregación, intolerancia, resentimiento... (Ejemplo de argumento donde los sujetos se obligan a actuar por el bienestar y armonía del grupo. Fuente: docente 129)

Otro argumento del mismo estadio:

El trato debe ser sin ninguna diferencia. Debe ser el maestro cuidadoso, entregado, estudioso, comprensivo con todos los estudiantes. Las personas con discapacidad, no necesita un trato especial, justamente lo que piden es un trato de personas normales. (Ejemplo de argumento centrado en la comunidad como un todo orgánico, más allá de las relaciones entre sus miembros. Fuente: docente 179).

El tercer argumento dentro de este estadio es el de recuperar las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo:

Los profesores debemos de tratar al alumno con respeto, dedicándoles el tiempo y si se necesita con un alumno con discapacidad, apoyarlo en diferentes aspectos: moralmente, físicamente y en su desempeño académico, pero sin dejar atrás a los alumnos que también son parte del grupo para que todos trabajen a un mismo ritmo en el aula. (Ejemplo de argumento donde se recuperan las posiciones particulares según su función en la sociedad como un todo. Fuente: docente 105)

El cuarto argumento de este estadio es el de la preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo;

Seguir con el compromiso de ser un buen maestro en todos los ámbitos. (Ejemplo de argumento centrado en la preocupación por la coherencia e imparcialidad, el respeto hacia uno mismo. Fuente: docente 85)

Y un quinto argumento de este estadio:

Motivándolos, implementando el respeto y la tolerancia (valores) a darles a saber que tienen los mismos derechos y obligaciones. (Ejemplo de argumento centrado en la consideración de los deberes junto con los derechos recíprocos. Fuente: docente 254).

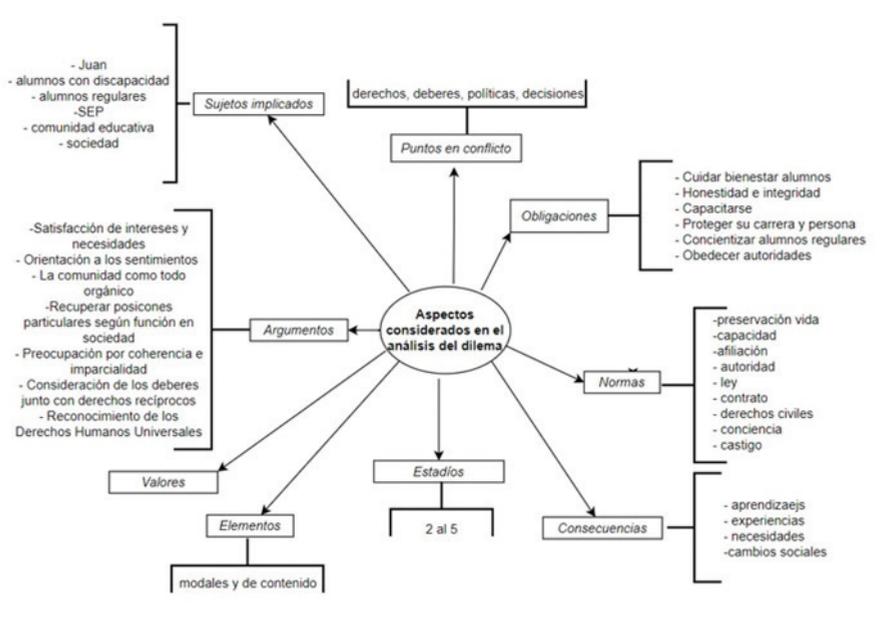
Finalmente, se presenta un ejemplo del argumento reconocimiento de los derechos humanos universales del quinto estadio denominado “Moralidad de los Derechos Humanos y del bienestar social”:

Es difícil, ya que considero que como docentes debemos apegarnos a nuestra Carta Magna, fundamentando en el Artículo Primero que no se debe hacer ninguna discriminación. Y el Artículo Tercero que se debe proporcionar a todos los niños educación obligatoria. En este caso afecta el Derecho de los alumnos con alguna discapacidad a recibir su educación. Ejemplo de extracto a destacar de una entrevista, observación, etc. (Ejemplo de argumento basado en el reconocimiento de los derechos humanos universales. Fuente: docente 73)

La síntesis de estos análisis se muestra en la Figura 2

Figura 2

Respuestas sobre el análisis al dilema sobre inclusión educativa.



Discusión

A pesar de que el dilema hipotético se analizó bajo la perspectiva de Kohlberg y la moralidad de la justicia, se puede considerar que también se hizo presente la moralidad del cuidado en los razonamientos de los profesores. Una muestra de ello es la revisión de las obligaciones que se expresaron, siendo la más significativa que el docente debía “cuidar del bienestar de los alumnos y atenderlos”. En este apartado junto con otros se percibe que los maestros resaltan el cuidado por sus alumnos en sus razonamientos morales, su interés por la persona atendiendo a sus circunstancias, resultado coincidente con otras investigaciones previas (Ye y Wing-Wah, 2019), donde muchos docentes se definen en función de este tipo de moralidad. De tal modo se reconoce que los docentes pueden tener la habilidad de razonar tanto con la orientación de la moralidad de la justicia como con la orientación de la moralidad del cuidado, donde pudieran sentirse orientados a alguna de éstas, pero tomando decisiones de acuerdo con las exigencias que su realidad educativa les presente (Shapira-Lishchinsky, 2016).

También se evidenció que cuando existían altos niveles de moralidad de los docentes se podían reconocer mejores actitudes hacia los alumnos con alguna discapacidad y hacia la inclusión. En ninguno de los casos de razonamiento moral elevado analizado hubo argumentos que contradijeran esta posibilidad, lo que constata la relación positiva entre el nivel de desarrollo de la identidad moral y las disposiciones positivas hacia las personas con discapacidad. También parece vincularse este tipo de respuestas con la empatía, ya que puede inducir o privilegiar altos niveles de razonamiento moral (Mestre et al., 2019), en la medida que permite internalizar normas y principios como el cuidar de los otros, buscar aliviar su sufrimiento y tratarlos con humanidad.

En cuanto al nivel de razonamiento moral, la mayoría de los profesores estudiados se encontraron dentro del nivel convencional (86%), teniendo la perspectiva de un miembro de la sociedad que se orienta en función de las expectativas de los otros o de mantener el sistema social como un todo. El 6.4% argumentaron en un nivel preconventional, es decir, de quien juzga a partir de sus reglas con razones como el propio interés, la evitación del castigo, el intercambio de favores y la deferencia con el poder. Finalmente, un 5.7% se ubicó en un nivel postconvencional; es decir, que va más allá de las concepciones sociales, construyendo principios superiores a los compartidos en la cultura social dominante, lo que muestra la necesidad de consolidar la identidad profesional docente con creencias propias, que integren la reflexión personal y, aunque asuman las vivencias sociales, el docente sepa trascender de ellas y posicionarse en posturas que incidan en la formación de la persona, atendiendo a su integridad e integralidad, determinadas por la realidad ontológica de la naturaleza humana.

A través del análisis realizado sobre las argumentaciones de los informantes, fue posible coincidir con la idea de que no se consideran todos los datos presentes en la situación dilemática para su resolución, sino que se realiza una selección de elementos, reteniendo los que se consideran más importantes, atribuyéndoles significado y priorizándolos, mientras que se rechazan los otros, observándose carencias preocupantes entre el profesorado sobre la estructura de la acción educativa.

Los elementos elegidos tienen influencia en el razonamiento, interpretaciones y conclusiones. Esto fue posible observar cuando; por ejemplo, los informantes reconocían sólo algunos de los actores del dilema, principalmente los estudiantes con discapacidad, o el maestro, a pesar

de que había más sujetos en el dilema (tales como la escuela o los directivos). Lo que es muestra del proceso de selección que se realiza al momento de elaborar los razonamientos morales.

En cuanto a la edad de los sujetos, hablar de un “progreso moral” en los adultos -tal como los maestros- es una posibilidad, pero requiere esfuerzo del sujeto, debido a que por el hábito puede haber costumbre en ciertas formas de pensar y de actuar no siempre adecuadas. Sin embargo, también se coincide con el hecho de que los maestros -desde antes de iniciar su proceso de formación magisterial- ya traen consigo preferencias y objetivos educativos morales cercanos a ciertas perspectivas éticas, definidos en la familia y etapas formativas previas (Ye y Wing-Wah, 2019); además de que la experiencia incrementa la toma de perspectiva al ampliar el sentido de las obligaciones morales de los sujetos (Narvaez y Lapsley, 2009), ya que se encontraron argumentos más complejos en los docentes de mayor edad y experiencia docente en comparación de los argumentos más sencillos en los docentes de menor experiencia.

Finalmente, el contexto de este estudio de caso también influyó, ya que anteriormente los planes y programas para la formación de docentes en México no han favorecido lo suficiente que los maestros cuenten con conocimientos y habilidades para la inclusión educativa. Esta carencia se evidenció con el hecho de que aproximadamente tres cuartas partes de los docentes analizados tienen actitudes y razonamientos a favor de la inclusión, pero también se manifestó la preocupación por la falta de preparación para atender esta labor educativa, o incluso se omitió su importancia.

Conclusiones

El hecho de que los docentes tomen decisiones que implican responsabilidad y actuar ético, demanda una formación que favorezca su desarrollo moral, vinculada a un proceso cognitivo que le permita reflexionar sobre sus valores y la trascendencia de sus acciones a través del reconocimiento de la realidad desde la perspectiva del otro (Pérez-Ferra y Callado-Moreno, 2016). Lo indicado, demanda la incorporación de espacios que favorezcan el desarrollo moral de los docentes y el cambio de perspectiva sobre lo que es la inclusión.

El desarrollo moral desde la formación docente ofrece diferentes al-

ternativas como la discusión de casos que plantean dilemas éticos en el ejercicio de la profesión, la reflexión de la toma de decisiones con sus pares, la revisión de textos que propicien análisis de perspectivas éticas, la discusión con otros actores educativos -como los supervisores o directivos- sobre la relevancia de la ética en el quehacer educativo, entre otros. Las diferentes propuestas referenciadas coadyuvan al desarrollo de la competencia moral de los futuros maestros, en un enfoque integrador, que considere a la vez la moralidad de la justicia junto con la moralidad del cuidado (Shapira-Lishchinsky, 2016) Interconectar tanto el cuidado como la justicia permitirá una visión enriquecedora de la ética profesional de los educadores.

En cuanto al cambio de perspectiva sobre la inclusión, se requiere un trabajo integral que promueva el conocimiento de estrategias para ser implementadas por los maestros en las aulas inclusivas, que les ayude a atender al alumnado mediante desarrollo de una mayor habilidad empática y de actitudes favorables para la inclusión. Esto puede favorecerse también con distintos cursos que atiendan estos objetivos. Por ejemplo, en México el plan de estudios 2018 -vigente en la actualidad- para la formación de profesores está incorporando la presencia de dos asignaturas: "Atención a la Diversidad" y "Educación Inclusiva" (SEP, 2020). Apenas está la primera generación cursando estas asignaturas, por lo que es aún pronto para reconocer los resultados de estos cambios.

Sin embargo, y siendo lo anterior necesario, se demanda una cultura de centro capaz de:

(...) reconfigurar los espacios y escenarios de acción educativa para deconstruir saberes, conocimientos instaurados desde la cultura hegemónica y dominante, y construir nuevos saberes y conocimientos en pro de una epistemología emergente y arraigada a la transformación social en términos de justicia, diversidad y solidaridad. (Cortés et al., 2020, p. 2354)

Finalmente se puede plantear la necesidad de ampliar los estudios sobre el razonamiento de los docentes en los procesos de inclusión con poblaciones más numerosas, en diferentes contextos y que atiendan otros niveles educativos (superando una posible limitación de la presente investigación, que dificulta una generalización de sus descubrimientos). Y considerando abrir líneas de indagación que profundicen en los factores que inciden en que los profesores se decanten por una moralidad de la

justicia o del cuidado en situaciones particulares, así como la influencia del clima ético escolar en su razonamiento moral y toma de decisiones.

Referencias

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los sistemas de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Consejo de Europa (2017). Human Rights; a reality for all. Disability Strategy 2017-2023. Obtenido de Council of Europe. Strategy 2017-2023: <https://rm.coe.int/16806fe7d4>
- Cortés-González P., Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J. y González-Alba, B. (2020). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *Revista Izquierdas*, 20, 1351 - 1377. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2432586>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (25 de enero de 2017). ¿Qué es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa? Gobierno de México: <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>
- Council of Europe. (March de 2017). Human Rights; a reality for all. Disability Strategy 2017-2023. Council of Europe. Strategy 2017-2023: <https://rm.coe.int/16806fe7d4>
- Cruces-Soto, G. (2017). Promoción del desarrollo del razonamiento moral y formación ciudadana: estudio de caso en cuartos años de enseñanza media en un liceo de la comuna de Yumbel. [Tesis de pregrado, Universidad de Asunción]. Repositorio Bibliotecas UdeC. http://152.74.17.92/bitstream/11594/3210/4/Tesis_Promoción_del_desarrollo_del_razonamiento_moral_y_formacion_ciudadana.Image.Marked.pdf
- Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. (2007). Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67-78. doi: 10.1080/03057240601185471
- Díaz-Aguado, M. J., y Medrano, C. (1995). Educación y razonamiento Moral. Una aproximación constructivista para trabaja los contenidos transversales. Ediciones Mensajero.
- Gamboa, L. Y. (2020). Creación de aulas inclusivas, una propuesta para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. *Foro Educativo*, 35, 121-145. doi:10.29344/07180772.35.2655
- Gimeno, C. y Escobedo, P. (2021). Movilización del conocimiento en educación inclusiva: conceptualización, roles y estrategias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 25-41. doi:<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10892>
- Hadarics, M. & Kende, A. (2018). Moral foundations of positive and negative intergroup

- behavior: Moral exclusion fills the gap. *International Journal of Intercultural Relations*, 64, 67-76. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.03.006>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall.
- Heyder, A., Südkamp, A. & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 1-12. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Jury, M. P.L., Desombre, C. & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 1-6. doi:<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563- 575. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf>
- Magyar, A., Krausz, A., Dóra Kapás, I. & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851>
- Mestre, M. V., Carlo, G., Samper, P. y Malonda, E. L. (2019). Bidirectional relations among empathy-related traits, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *Social Development*, 28, 514-528. <https://doi.org/10.1111/sode.12366>
- Mínguez-Vallejos, R., Romero-Sánchez, E. y Gutiérrez-Sánchez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(4). doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55228>
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Obtenido de Gobernación de Boyacá. Secretaría de Educación: <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/02/DECRETO-1421-DEL-29-DE-AGOSTO-DE-2017.pdf>
- Muñoz-Borja, P., Escobar, J. M., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2021). Edocomunicación inclusiva y discapacidad en la Región Andina: revisión cualitativa de avances y logros. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 67-78. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68017>
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (23 de febrero de 2005). The Psychological Foundatios of Everyday Morality and Moral Expertise. <http://nd.edu/alfac/narvaez/>
- Narvaez, D. & Lapsley, D. K. (2009). Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character. En D. Bartels, C. Bauman, L. Skitka, & D. Medin, *The Psychology of Learning and Motivation* 50, 237-274. Academic Press. https://www.academia.edu/46844109/Moral_Identity_Moral_Functioning_and_the_Development_of_Moral_Character
- Passini, S. (2010). Moral Reasoning in a Multicultural Society: Moral Inclusion and Moral Exclusion. *Journal of the Theory of Behaviour*, 435-451. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00440.x>
- Pérez-Ferra, M., y Callado-Moreno, J. A. (2016). Percepción del profesorado sobre

- el desarrollo moral docente. *Magister*, 28, 7-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2016.07.002>
- Postic, M., y De Ketele, J. M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Narcea.
- Rhim, J., Lee, G. B. & Lee, J.-H. (2020). Human moral reasoning types in autonomous vehicle moral dilemma: A cross-cultural comparasion of Korea and Canada. *Computers in Human Behavior*, 39-56. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.010>
- Sastre-Vilarrasa, G., Moreno-Marimón, M., timón-Herrero, M. y Pavón, T. (1998,22 - 23 de junio). Razonamiento moral y género (pp. 313 - 325) [conferencia]. *I Jornadas de Psicología del Pensamiento*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=280656>
- SEP. (2020). Educación Inclusiva. Programa del Curso. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1151.pdf>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2016). From ethical reasoning to teacher education for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 245-255. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.010>
- Spenser, K., Bull, R., Betts, L. & Winder, B. (2020). Underpinning prosociality: Age related performance in theory of mind, empathic understanding, and moral reasoning. *Cognitive Development*, 1-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100928>
- UNESCO. (October de 2019). The Use of UIS Data and Education Management Information Systems to Monitor Inclusive Education. Information Paper No. 60. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip60-use-of-uis-data-and-emis-to-monitor-inclusive-education.pdf>
- Unianu, E. M. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 84, 1237-1241. doi: 10.1016/j.sbspro. 2013.06.736
- Wainet, A. (2012). Estudios de caso único en el campo de la investigación actual en psicología clínica. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(2), 214-222. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630260010.pdf>
- Ye, W., y Wing-Wah, L. (2019) Pre-service teachers' perceptions of teacher morality in China. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102876>