

Artículo

Actitud docente frente al desarrollo moral de sus estudiantes

Teaching attitude towards the moral development of their students

Alexandra Isabel Cárdenas-Loor ^{1,*}, Jenny Estefanía Quintana-Asimbaya ², Badie Anneriz Cerezo-Segovia ³, Miriam Patricia Cárdenas-Zea ⁴ y Brithany Michelle Belezaca-Pinargote ⁵

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Quevedo-Ecuador; <https://orcid.org/0000-0002-9791-3679>

² Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán. Quito-Ecuador; <https://orcid.org/0009-0004-3743-7924> , jquintana@uesdgg.edu.ec

³ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Quevedo-Ecuador; <https://orcid.org/0000-0002-0027-404X>, bcerezo@uteq.edu.ec

⁴ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Quevedo. Ecuador; <https://orcid.org/0000-0002-8687-5136>, mcardenas@uteq.edu.ec

⁵ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Quevedo-Ecuador, <https://orcid.org/0009-0003-7124-9823>, bbelezacap@uteq.edu.ec

* Correspondencia: acardenasl@uteq.edu.ec

Cita: Cárdenas-Loor, A. I., Quintana-Asimbaya, J. E., Cerezo-Segovia, B. A., Cárdenas-Zea, M. P., & Belezaca-Pinargote, B. M. (2025). Actitud docente frente al desarrollo moral de sus estudiantes. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 3(3), 112-130. <https://doi.org/10.70881/mcj/v3/n3/75>.

 <https://doi.org/10.70881/mcj/v3/n3/75>

Recibido: 08/07/2025
Revisado: 30/08/2025
Aceptado: 04/09/2025
Publicado: 12/09/2025



Copyright: © 2025 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. (CC BY-NC)**.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

Resumen: El desarrollo moral de los estudiantes constituye un eje fundamental de la formación integral en los sistemas educativos contemporáneos. Este estudio analizó las actitudes de docentes de educación básica media frente al desarrollo moral de sus estudiantes en dos instituciones educativas del sur de Quito, Ecuador: una pública y otra privada-católica. Se adoptó una metodología de enfoque mixto, combinando el paradigma hermenéutico-descriptivo con técnicas de análisis cuantitativo mediante escala Likert. La muestra estuvo compuesta por 18 docentes seleccionados por conveniencia, a quienes se aplicó un cuestionario estructurado con 33 ítems distribuidos en tres componentes: cognitivo, afectivo y motivacional. Los resultados revelaron tendencias diferenciadas entre las instituciones, aunque también patrones comunes. En general, predominó la respuesta neutral frente a situaciones que exigen posicionamientos éticos claros, lo cual puede interpretarse como un reflejo de debilidades en la formación docente en torno a la educación moral. No obstante, se identificaron actitudes favorables hacia valores como la solidaridad, la empatía, la justicia y la participación, con mayor énfasis en el contexto privado-religioso. Se plantea la urgencia de fortalecer la dimensión ética de la práctica docente mediante procesos formativos integrales que aborden la moralidad desde perspectivas críticas, reflexivas y contextualizadas. Los resultados de esta investigación resaltan el rol del profesorado como decisivo en la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia social, y que es indispensable impulsar estrategias institucionales que acompañen y evalúen el desarrollo moral tanto en docentes como en estudiantes.

Palabras clave: Convivencia escolar, docencia reflexiva, ética educativa, formación integral, valores educativos.

Abstract: Moral development is a fundamental axis of comprehensive education in contemporary educational systems. This study analyzed the attitudes of lower secondary school teachers regarding the moral development of their students in two educational institutions located in southern Quito, Ecuador: one public and one private catholic. A mixed-methods approach was employed, combining a hermeneutic-descriptive paradigm with quantitative analysis through a Likert scale. The sample consisted of 18 purposively selected teachers who completed a structured questionnaire with 33 items distributed across three components: cognitive, affective, and motivational. The results revealed differentiated trends between institutions, along with shared patterns. Overall, a predominant tendency toward neutral responses was observed, particularly in scenarios requiring clear ethical positioning. This may reflect weaknesses in teacher preparation concerning moral education. Nonetheless, favorable attitudes were identified regarding core values such as solidarity, empathy, justice, and participation, with greater emphasis within the religious private school context. The study underscores the urgent need to strengthen the ethical dimension of teaching practice through comprehensive professional development programs that address morality from critical, reflective, and context-sensitive perspectives. The results emphasize the crucial role of teachers in shaping a citizenry committed to social justice and highlight the importance of implementing institutional strategies that foster and evaluate moral development among both educators and learners.

Keywords: Educational ethics, educational values, holistic education, reflective teaching, school coexistence.

1. Introducción

La teología moral, con su perspectiva particular, enfrenta de manera crítica los dilemas éticos contemporáneos y puede desempeñar un papel relevante en los procesos formativos del sistema educativo. Este sistema, objeto de numerosos cuestionamientos, se enfrenta a desafíos significativos en el contexto social actual, caracterizado por una percepción de crisis en los valores fundamentales (Ortega Ruiz, 2018). En este escenario, los educadores de todos los niveles de la educación formal asumen una responsabilidad ineludible. La enseñanza de valores constituye un desafío complejo y, a la vez, un compromiso indispensable con el desarrollo integral y el fortalecimiento del tejido social (Buxarrais y Farías, 2020).

Desde esta perspectiva, Yaguana Castillo y Placencia Tapia (2021) señalan que la educación integral, promovida en los currículos contemporáneos, debe contemplar el desarrollo completo del individuo, abarcando dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas. Esta concepción implica una formación que trasciende lo académico, orientada a fortalecer el carácter, la empatía y la conciencia moral. La ética, por tanto, se convierte en un eje fundamental para formar ciudadanos críticos y comprometidos. Para ello, es necesario un enfoque pedagógico que promueva la reflexión, el diálogo y la vivencia cotidiana de valores, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y humana.

En concordancia, Trejo Sánchez (2025) subraya la necesidad de incorporar en los procesos formativos no solo conocimientos y habilidades, sino también competencias y actitudes vinculadas a los valores morales. La educación, por tanto, debe orientarse al fortalecimiento de las características y potencialidades singulares de cada persona, fomentando el desarrollo de una conciencia moral capaz de contribuir a la construcción de una cultura de paz (Brizuela Tornes et al., 2021).

Diversas culturas incluyen, explícita o implícitamente, actividades y prácticas que se sitúan dentro o fuera del dominio moral, en un proceso denominado "moralización". Este fenómeno, común tanto a la evolución cultural como al desarrollo individual, requiere una atención especial, ya que una comprensión restringida de la moral, centrada únicamente en la razón o la fe, resulta insuficiente para abordar su complejidad (Caro Samada et al., 2018).

Investigaciones recientes realizadas en contextos latinoamericanos sobre la influencia del profesorado de educación primaria en la formación moral de los estudiantes subrayan la relevancia de comprender la percepción que los docentes tienen sobre su propia formación moral y su identidad como educadores en valores, así como la construcción de sus enfoques pedagógicos en torno a las cuestiones morales (Ramos Serpa y López Falcón, 2019; Expósito y Marsollier, 2021). Una formación moral sólida del profesorado permite una comprensión más profunda del individuo que se está educando, así como de sus motivaciones, aspiraciones y contexto.

Considerando que la educación moral representa uno de los ejes más relevantes para la vida contemporánea, el presente estudio tiene como objetivo analizar el papel del profesorado de educación básica media en el desarrollo moral de sus estudiantes. La investigación busca aportar nuevos planteamientos y perspectivas orientados a consolidar una formación integral del ser humano, capaz de actuar desde una ética de la integridad personal y el compromiso social.

2. Materiales y Métodos

2.1. Ubicación del estudio. El presente estudio se desarrolló en dos instituciones educativas situadas en la provincia de Pichincha, al sur de la ciudad de Quito, Ecuador. Ambas instituciones ofrecen una educación de calidad y calidez, adaptada a las realidades socioeconómicas, culturales y educativas de sus estudiantes, y cuentan con infraestructura adecuada, servicios básicos, áreas recreativas y deportivas, y personal administrativo y de servicio calificado.

2.1.1. Unidad Educativa Franciscana "San Andrés Quitumbe". Esta institución se localiza en la parroquia Quitumbe, en la Avenida Quitumbe

Ñan OE2-360, cantón Quito. Es un centro educativo particular religioso (católico), dirigido por la comunidad de Frailes Franciscanos y administrado en comodato por el Municipio Metropolitano de Quito. La institución se distingue por ofrecer una educación integral basada en los principios de espiritualidad franciscana, con un enfoque en la formación de ciudadanos íntegros y comprometidos con el desarrollo social. Su modelo pedagógico promueve el pensamiento crítico, la investigación, la innovación tecnológica, la reflexión y la competitividad, articulados mediante un proceso de interaprendizaje inspirado en San Francisco de Asís. La jornada académica se desarrolla en el turno matutino.

2.1.2. Unidad Educativa "Manuela de Santa Cruz y Espejo". Ubicada en la parroquia Guamaní, en las calles Daniel Figueroa OE1-180 y Leónidas Mata, cantón Quito. Esta institución es de carácter fiscal (educación pública) y se orienta a la formación de profesionales capaces de enfrentar y resolver problemas complejos mediante el cumplimiento de un currículo actualizado y alineado con los estándares educativos vigentes. La institución opera en dos jornadas: matutina y vespertina.

2.2. Población y muestra. La población del estudio estuvo constituida por el total de docentes en servicio de ambas instituciones durante el período de recolección de datos. En la Unidad Educativa Franciscana "San Andrés Quitumbe", se registró una planta docente de 26 educadores (100%), de los cuales se seleccionó una muestra representativa de nueve docentes (34,6%), conformada por ocho mujeres y un hombre. En la Unidad Educativa "Manuela de Santa Cruz y Espejo", se contabilizó un total de 39 docentes (100%), de los cuales nueve docentes (23,1%), todos de género femenino, fueron seleccionados para el estudio (Tabla 1). La edad de los docentes participantes en ambas instituciones osciló entre los 35 y 60 años.

Tabla 1. Distribución del número de docentes que formaron parte del estudio en dos unidades educativas del sur de la ciudad de Quito, Ecuador.

Unidad Educativa Franciscana "San Andrés Quitumbe" (educación privada-católica)			
Total de docentes (población)			26
Docentes estudiados (muestra), (34,6 %)	9	Docentes de educación básica media	6
		Docentes de asignaturas complementarias (Inglés, Educación Física, Religión)	3
Unidad Educativa "Manuela de Santa Cruz y Espejo" (educación pública)			
Total de docentes (población)			39
Docentes estudiados (muestra), (23,1 %)	9	Docentes de educación básica media	8
		Docentes de asignaturas complementarias (Educación Física)	1

2.3. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. El presente estudio adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando el paradigma hermenéutico descriptivo (Beuchot, 2012; Espinoza Freire & Calva Nagua, 2020; Redondo-Corcobado *et al.*, 2025) con la aplicación de la escala Likert (Celis García, 2022; Koo & Yang, 2025). A los docentes participantes se les administró un cuestionario previamente estructurado, diseñado para identificar y cuantificar la incidencia de sus actitudes respecto al desarrollo moral de sus estudiantes. El instrumento se organizó en tres componentes temáticos, cada uno con afirmaciones ante las cuales los docentes seleccionaron una alternativa de respuesta valorativa.

El instrumento de evaluación propuesto no pretendió evaluar respuestas correctas o incorrectas, sino captar y caracterizar las actitudes manifestadas por los docentes de educación básica media frente al desarrollo moral de sus estudiantes. Con el propósito de reducir posibles sesgos, se enfatizó la importancia de proporcionar respuestas honestas. Para ello, se solicitó a los docentes que leyeran cuidadosamente y de forma analítica cada una de las 33 preguntas, distribuidas en tres componentes temáticos, y seleccionaran de manera abreviada la alternativa que, a su criterio, representara la respuesta más adecuada (Tabla 2). Los componentes temáticos fueron los siguientes: 1) componente cognitivo (preguntas 1 a 11), 2) componente afectivo (preguntas 12 a 22), y 3) componente motivacional (preguntas 23 a 33).

Tabla 2. Alternativas de respuesta (percepciones) y sus respectivas abreviaturas utilizadas en las preguntas orientadas a identificar las actitudes de los docentes hacia el desarrollo moral de sus estudiantes.

Alternativas	Abreviatura
Totalmente de acuerdo	TA
De acuerdo	DA
Neutral	N
En desacuerdo	ED
Totalmente en desacuerdo	TD

La Tabla 3 presenta las 33 preguntas, organizadas en tres componentes (cognitivo, afectivo y motivacional), que fueron aplicadas a los docentes de educación básica media con el propósito de explorar sus actitudes hacia el desarrollo moral de sus estudiantes.

Tabla 3.

Preguntas realizadas a docentes de educación básica media en dos unidades educativas del cantón Quito, divididas por componentes.

COMPONENTE COGNITIVO						
No.	Descripción de las preguntas	Alternativas de respuesta (percepciones)				
1	Considero que los niños del paralelo (..) de educación básica media, cumplen todas las normas sin excepción.	TA	DA	N	ED	TD
2	Considero que los niños del paralelo (..) evidencian el valor de la justicia cuando comparten los materiales de trabajo con los demás.	TA	DA	N	ED	TD
3	Pienso que la participación y discusión de los niños en el paralelo (..) sobre los problemas que afectan al grupo expresan su concepto de equidad y democracia.	TA	DA	N	ED	TD
4	Considero que los niños más destacados en el paralelo (..) reciben motivaciones especiales, lo que crea un ambiente negativo para los demás.	TA	DA	N	ED	TD
5	Considero que cuando un niño del paralelo (..) no respeta a sus compañeros ni a sus docentes, debe ser sancionado.	TA	DA	N	ED	TD
6	Considero que los niños que no participan de las actividades de la clase deben recibir calificaciones menores que los que si participan.	TA	DA	N	ED	TD
7	Observo que, en el descanso o receso los niños del paralelo (..) son indiferentes cuando a alguien le hace falta algo.	TA	DA	N	ED	TD
8	Observo que los niños del paralelo (..) expresan respeto por las opiniones y actitudes de los demás.	TA	DA	N	ED	TD
9	Considero que en el paralelo (..) cada niño se hace responsable de la disciplina del grupo.	TA	DA	N	ED	TD
10	Me molesta cuando los niños del paralelo (..) no escuchan debidamente las indicaciones de los otros docentes, ni respetan sus decisiones.	TA	DA	N	ED	TD
11	Considero favorable que algunos niños del paralelo (..) por experiencias que han tenido, ya saben que es obrar correcta o incorrectamente.	TA	DA	N	ED	TD
COMPONENTE AFECTIVO						
12	Es importante que algunos niños del paralelo (..) se sientan mal con el grupo cuando han infringido alguna regla.	TA	DA	N	ED	TD
13	Me gusta observar que los niños del paralelo (..) se apoyan mutuamente cuando algunos de sus miembros tienen problemas.	TA	DA	N	ED	TD
14	Me parece importante tener en cuenta que la tristeza que embarga a un niño del paralelo (..), afecta al resto del grupo.	TA	DA	N	ED	TD
15	Me agrada que la tristeza de un niño sancionado del paralelo (..) no provoca ninguna reacción compasiva de sus compañeros.	TA	DA	N	ED	TD
16	Me gusta que los niños del paralelo (..) se comporten de acuerdo al comportamiento de otros niños más disciplinados.	TA	DA	N	ED	TD
17	Me parece favorable que algunos niños del paralelo (..) mantienen un comportamiento sin referencia a sus docentes.	TA	DA	N	ED	TD
18	Es favorable que algunas actitudes de los docentes se ven reflejadas en los niños del paralelo (..)	TA	DA	N	ED	TD
19	Me agrada la disposición que los niños del paralelo (..) tienen cuando se les invita a orar o reflexionar, lo que evidencia la madurez humana de fe y respeto por lo que creen y piensan los otros.	TA	DA	N	ED	TD
20	Me gusta que los valores que los niños del paralelo (..) asimilan de sus procesos de formación, los relacionen con los valores religiosos.	TA	DA	N	ED	TD

21	Veo favorable que los niños del paralelo (..) tienen claro que, al formar un grupo, forman una comunidad, donde no solo hay intereses académicos, sino también fraternos.	TA	DA	N	ED	TD
22	Observo que los valores éticos o religiosos que se brindan a los niños en la institución, los vivencian en sus grupos concretos de amigos.	TA	DA	N	ED	TD
COMPONENTE MOTIVACIONAL						
23	Considero que cuando no se cumplen con ciertas reglas del curso, se pueden considerar a esos niños irresponsables.	TA	DA	N	ED	TD
24	Observo que en el paralelo (..), los niños que mejor actitud de escucha tienen, son los que mejor hace las cosas.	TA	DA	N	ED	TD
25	Observo que una comunidad justa en el paralelo (..) sería aquella donde los niños expresen amistad.	TA	DA	N	ED	TD
26	Observo que los niños de mayor edad en el paralelo (..) son los que más colaboran con el silencio y la disciplina.	TA	DA	N	ED	TD
27	Observo que los niños que son más respetuosos con los docentes son los que más expresan la solidaridad con sus compañeros de grupo.	TA	DA	N	ED	TD
28	Resalto la participación que los niños del paralelo (..) tienen en sus discusiones y debates, donde se tiene en cuenta sus diferentes puntos de vista.	TA	DA	N	ED	TD
29	Resalto la participación de los niños del paralelo (..) en la construcción de sus propias reglas y la responsabilidad al hacerlas cumplir.	TA	DA	N	ED	TD
30	Me preocupa que en el paralelo (..), los niños no manifiesten sus inquietudes, ni se expresen con libertad por temor a no ser escuchados.	TA	DA	N	ED	TD
31	Me entusiasma que los niños del paralelo (..) participen sin dudar de las elecciones de los representantes del colegio.	TA	DA	N	ED	TD
32	Me preocupa que los niños del paralelo (..) no se identifiquen con el gobierno escolar del colegio.	TA	DA	N	ED	TD
33	Observo que los niños del paralelo (..) son ajenos e indiferentes a los problemas de la comunidad escolar.	TA	DA	N	ED	TD

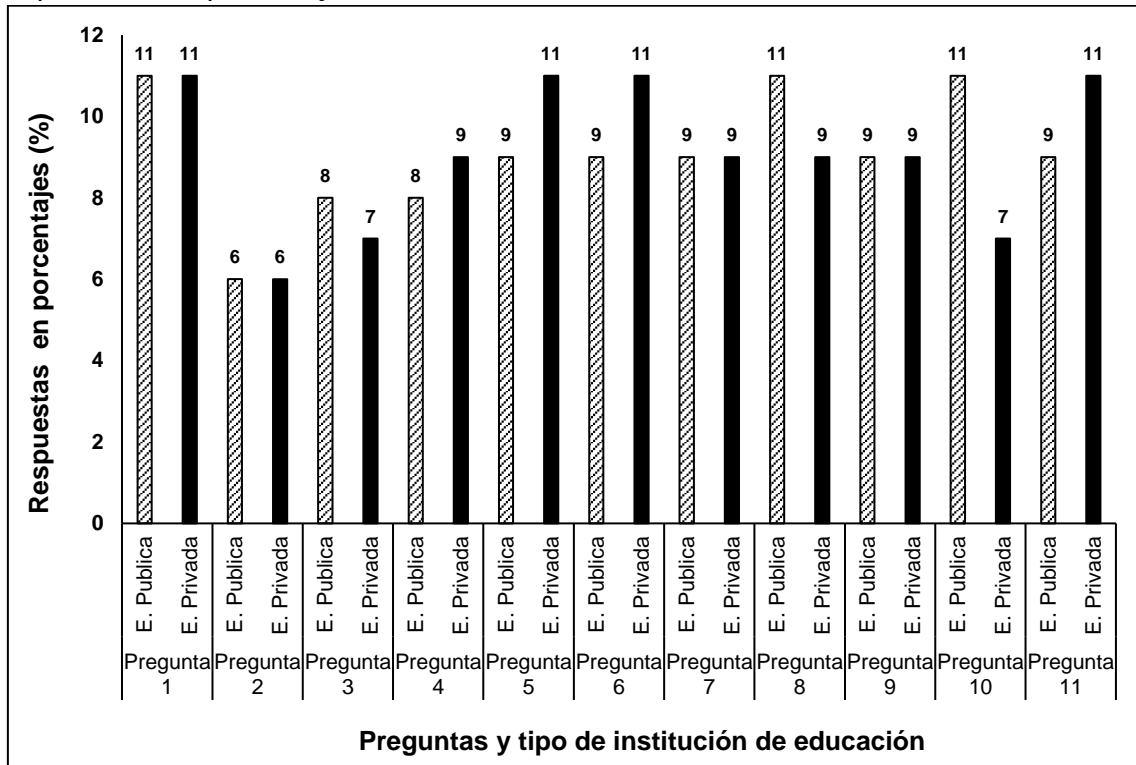
2.4. Análisis de resultados. Los datos recopilados se organizaron y procesaron utilizando hojas de cálculo en Microsoft Excel. Posteriormente, los resultados fueron analizados mediante técnicas de estadística descriptiva, incluyendo cálculos de porcentajes y medias aritméticas (Gamboa Graus, 2019).

3. Resultados

3.1. Componente cognitivo. En la Figura 1 se presentan los porcentajes de respuestas proporcionadas por docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) a 11 preguntas que conformaron el componente cognitivo. Es relevante destacar que, en cuatro preguntas (1, 2, 7 y 9), ambas instituciones registraron porcentajes idénticos. En contraste, para tres preguntas (3, 8 y 10), la institución pública alcanzó mayores porcentajes (8 %, 11 % y 11 %, respectivamente) en comparación con la institución privada (7 %, 9 % y 7 %). Sin embargo, la institución privada obtuvo los porcentajes más altos en las preguntas 4, 5, 6 y 11, con valores de 9 %, 11 %, 11 % y 11 %, superando a la institución pública, que registró 8 %, 9 %, 9 % y 9 % en estos ítems.

Figura 1.

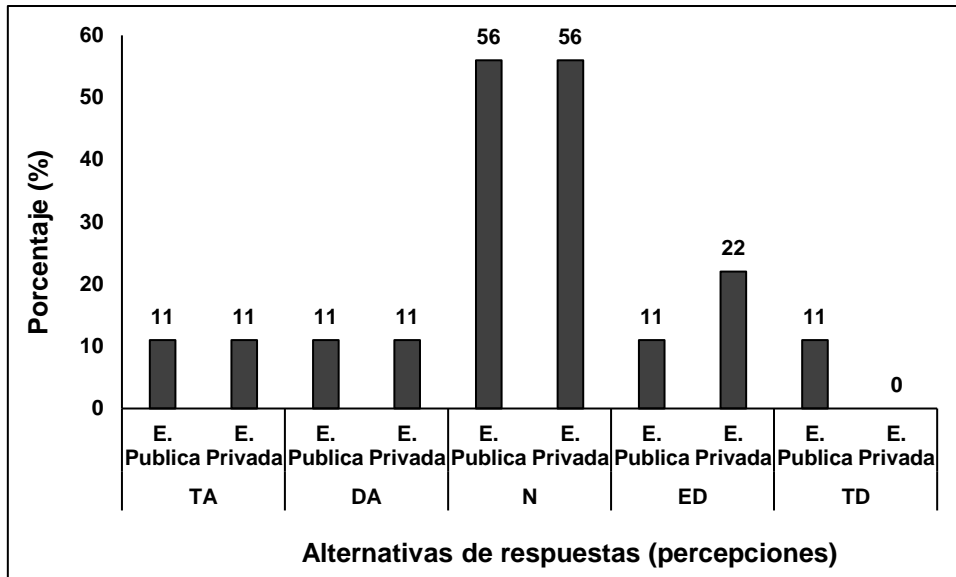
Respuestas a 11 preguntas del componente cognitivo realizadas a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito, expresadas en porcentajes.



Adicionalmente, se pudo determinar que en la mayoría de preguntas los docentes mostraron inclinación hacia la neutralidad (N) frente al cumplimiento de las normas de los estudiantes en el salón de clase (Figura 2).

Figura 2.

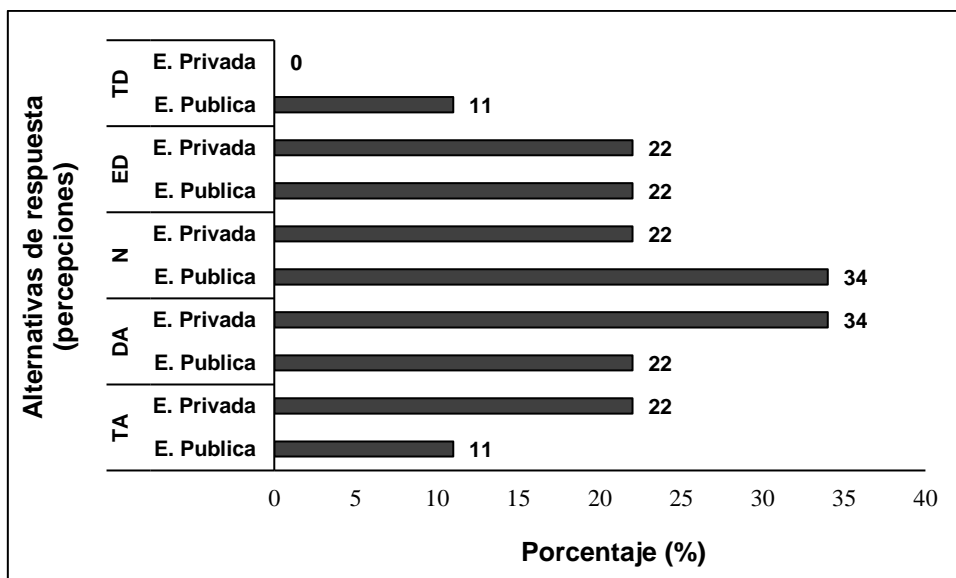
Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 1 (componente cognitivo): “Considera que los niños del paralelo de educación básica media cumplen todas las mismas normas sin excepción”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.



En la figura 3 se muestran los porcentajes de respuesta referentes al valor de la justicia que evidencian los estudiantes cuando comparten los materiales de trabajo, los docentes respondieron que mayormente observan una posición neutral (N) en los estudiantes de la unidad educativa pública (35%), frente a la privada (22%), mientras que se detectar acuerdos (DA), principalmente en la unidad educativa privada-católica (35%) versus la institución pública (22%).

Figura 3.

Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 2 (componente cognitivo): “¿Considera que los niños evidencian el valor de la justicia en el paralelo cuándo comparten los materiales de trabajo con los demás?”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.

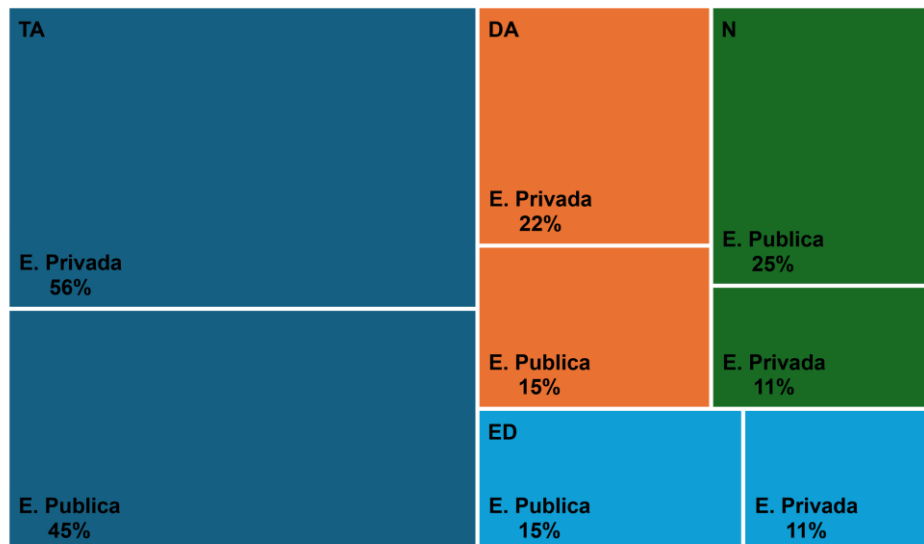


3.2. Componente afectivo. Similar al componente anterior y considerando las múltiples preguntas y respuestas proporcionadas por los docentes, a continuación, se presentan los resultados de aquellas preguntas con los mayores y menores valores de porcentajes.

En relación al proceso de observación que los docentes realizan a los estudiantes para detectar si existe apoyo mutuo cuando los integrantes de curso tienen problemas (pregunta 13), se determinó variabilidad en los porcentajes de respuestas entre los docentes de ambas instituciones educativas. Los docentes de la institución privada mostraron los mayores porcentajes con relación a la percepción del apoyo mutuo entre los estudiantes, con 56%, 22%, y 25%, frente al 45%, 15%, y 11% de los docentes de la institución pública en cuanto a las percepciones: TA, DA, y N. Mientras que para la percepción ED en la institución pública fue del 15%, y 11% para la privada-católica. Ningún docente en ambas instituciones se inclinó por la percepción TD (Figura 4).

Figura 4.

Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 13 (componente afectivo): “Me gusta observar que los niños de mi paralelo se apoyan mutuamente cuando algunos de sus miembros tienen problemas”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.

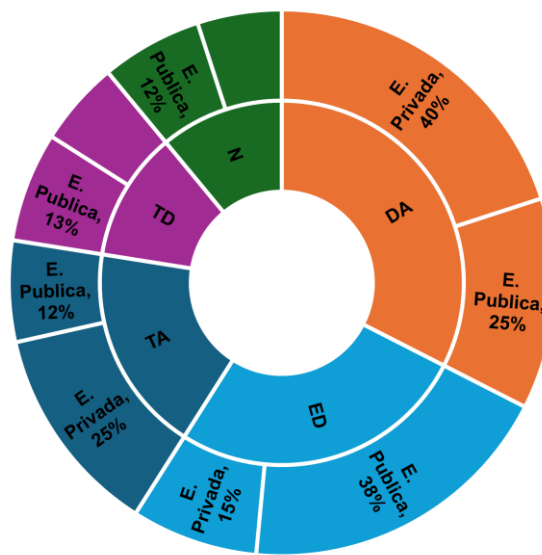


En la figura 5 se presentan los porcentajes de respuesta a las cinco percepciones propuestas para la pregunta 14 del componente afectivo, misma que señala: “¿Me parece importante tener en cuenta que la tristeza que embarga a un niño afecta al resto del grupo?”. Es notorio que las respuestas de los docentes de la institución privada mostraron mayor empatía con los estudiantes, esto se refleja en que el 25% y 40% estuvieron totalmente de acuerdo (TA) y de acuerdo (DA), frente al 12% y 25% reflejado por los docentes de la institución pública,

respectivamente. Para las percepciones neutral (N), en desacuerdo (ED), y totalmente en desacuerdo (TD), la institución pública mostró los mayores porcentajes, con 12%, 38%, y 13%, frente al 10%, 15%, y 10% de la institución privada-católica, correspondientemente.

Figura 5.

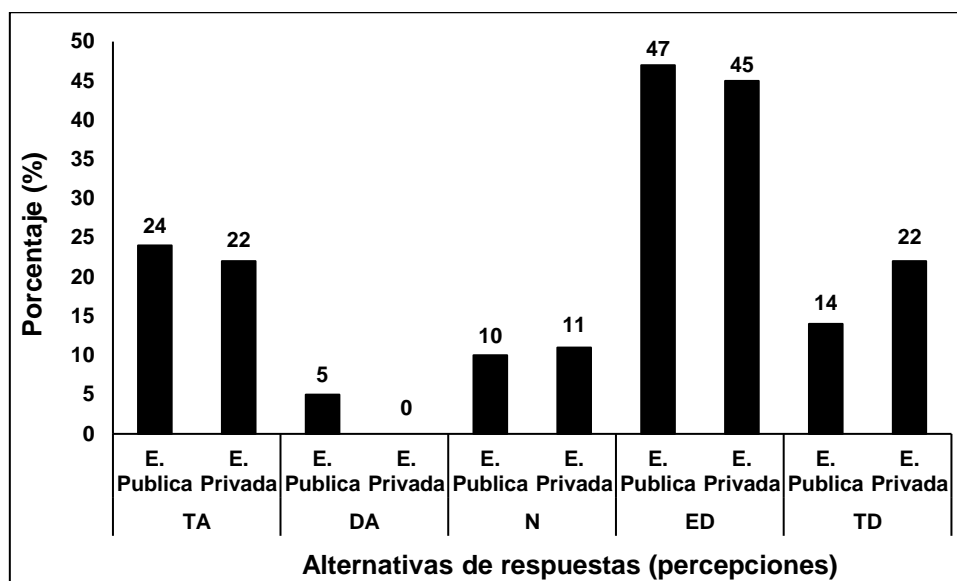
Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 14 (componente afectivo): “Me parece importante tener en cuenta que la tristeza que embarga a un niño afecta al resto del grupo”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.



En lo referente a la pregunta 15 “¿Me agrada que la tristeza de un niño sancionado no provoca ninguna reacción compasiva de sus compañeros?”, en la figura 6 se presentan los porcentajes de respuesta a las cinco percepciones propuestas. Hay que destacar que, para la mayor parte de las percepciones evaluadas, las respuestas fueron muy parecidas en los dos tipos de instituciones educativas, donde para la percepción totalmente de acuerdo (TA), neutral (N) y en desacuerdo (ED), los porcentajes fueron 24%, 10%, y 47% para la institución pública, y 22%, 11%, y 45% para la institución educativa privada-católica, respectivamente.

Figura 6.

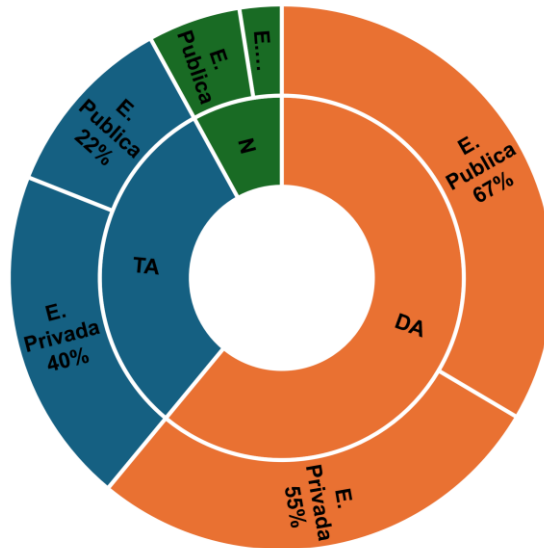
Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 15 (componente afectivo): “Me agrada que la tristeza de un niño sancionado no provoca ninguna reacción compasiva de sus compañeros”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.



Con respecto a la pregunta 21 “¿Veo favorable que los niños tienen claro que, al formar un grupo, forman una comunidad, donde no solo hay intereses académicos, sino también fraternos?”, los docentes de ambas instituciones no generaron respuesta alguna para las percepciones: en desacuerdo (ED) y totalmente en desacuerdo (TD). Mientras que para la percepción totalmente de acuerdo (TA), la institución privada mostró un porcentaje mayor de 40%, en comparación con la institución privada-católica que obtuvo el 22%. Sin embargo, en la percepción de acuerdo (DA) ocurrió lo opuesto, donde la institución pública alcanzó el mayor valor con 67% y la privada el 55% (Figura 7).

Figura 7.

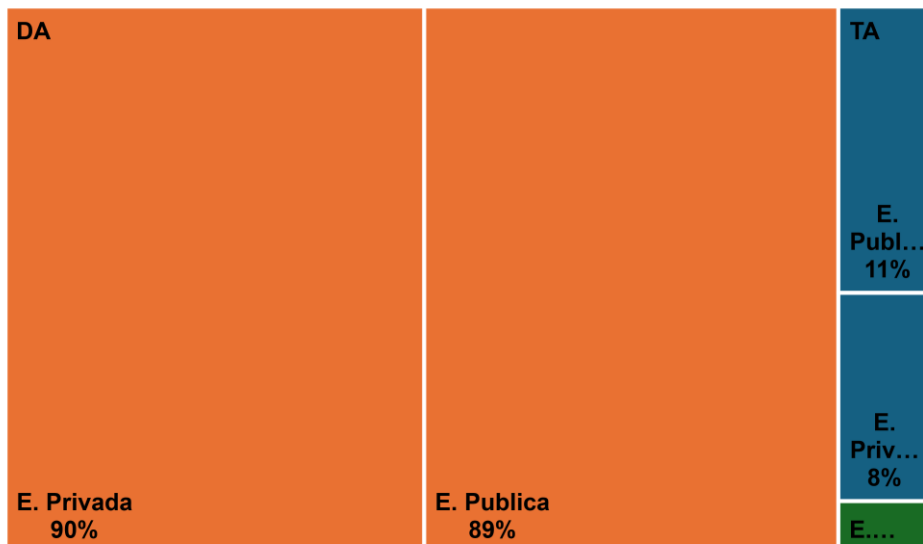
Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 21 (componente afectivo): “Veo favorable que los niños tienen claro que, al formar un grupo, forman una comunidad, donde no solo hay intereses académicos, sino también fraternos.”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.



3.3. Componente motivacional. En la figura 8 se muestra que en los dos tipos de instituciones educativas concordaron en un 90% con la pregunta “¿Observé en su paralelo que los niños que mejor actitud de escucha tienen, son los que mejor hace las cosas?”, lo cual refleja que la atención de los estudiantes a la clase es importante para la comprensión y resolución de las tareas académicas.

Figura 8.

Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 24 (componente motivacional): “¿Observo en su paralelo que los niños que mejor actitud de escucha tienen, son los que mejor hace las cosas?”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.

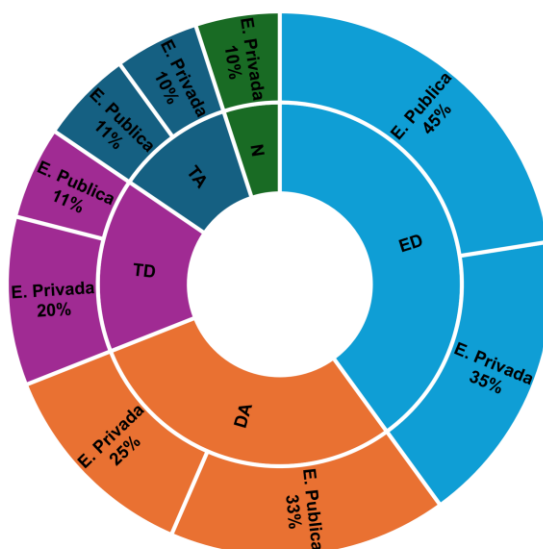


En relación a la pregunta “¿Observo que los niños de mayor edad de mi paralelo son los que más colaboran con el silencio y la disciplina?”, los docentes mostraron apreciaciones distintas. El 35% de los docentes de la institución

educativa privada-católica estuvieron en desacuerdo (ED), mientras que los docentes de la institución educativa pública, mostraron un mayor desacuerdo con el 45%, y tan solo alrededor del 10% de los docentes de ambas instituciones estuvieron en total acuerdo (TA) que los niños de mayor edad colaboran con el silencio y disciplina (Figura 9).

Figura 9.

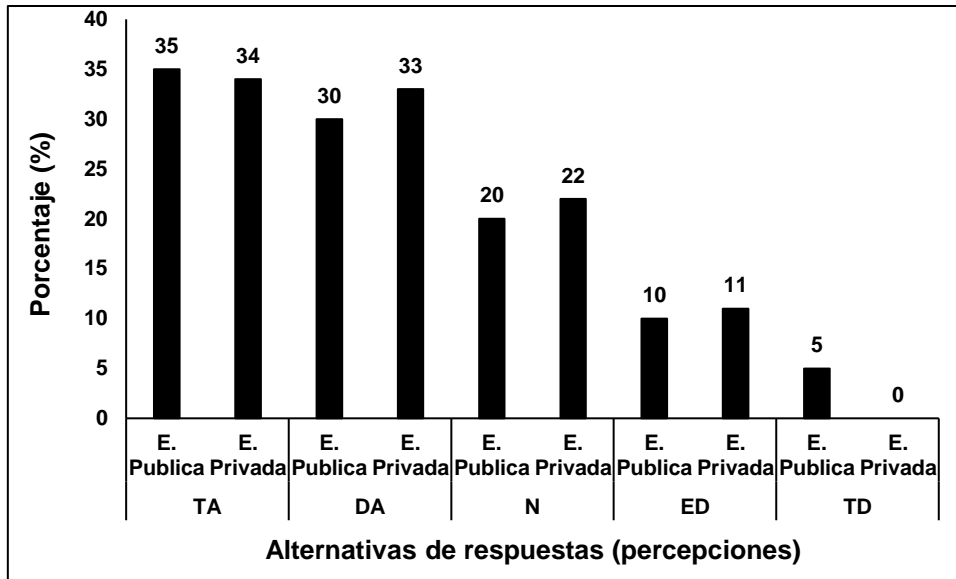
Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 26 (componente motivacional): “¿Observo que los niños de mayor edad de mi paralelo son los que más colaboran con el silencio y la disciplina?”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.



En la figura 10 se observa equidad en los valores de respuestas de los docentes de ambas instituciones educativas respecto a la pregunta “¿Observo que los niños más respetuosos con los docentes son los que más expresan la solidaridad con sus compañeros de grupo?”, donde el 35% del personal docente está totalmente de acuerdo (TA). Para las demás percepciones los valores mostraron una tendencia similar en los dos tipos de instituciones. Estos valores son indicadores que no existe una influencia relacionada al tipo de institución educativa (pública o privada-católica).

Figura 10.

Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 27 (componente motivacional): “¿Observo que los niños más respetuosos con los docentes son los que más expresan la solidaridad con sus compañeros de grupo?”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.



En lo que respecta a la pregunta “¿Me entusiasma que los niños participen sin dudar de las elecciones para representantes del colegio?”, en los dos tipos de institución educativa (pública y privada-católica), los valores brindados a sus respuestas fueron similares, y la mayoría de los docentes (68%) estuvieron totalmente de acuerdo (Figura 11).

Figura 11.

Porcentaje de respuestas a cinco percepciones relacionadas a la pregunta 31 (componente motivacional): “¿Me entusiasma que los niños participen sin dudar de las elecciones para representantes del colegio?”, realizada a docentes de dos instituciones educativas (una pública y otra privada-católica) de la ciudad de Quito.



4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio revelan importantes tendencias sobre las actitudes de los docentes de educación básica media frente al desarrollo moral de sus estudiantes, destacándose tanto similitudes como diferencias entre las instituciones educativas pública y privada-católica. En términos generales, las percepciones docentes se mantuvieron en una posición intermedia (neutral), lo que puede evidenciar una falta de claridad, compromiso o formación específica respecto a la promoción de valores en el ámbito educativo, tal como han señalado estudios previos sobre vacíos en la formación ética del profesorado (Ramos Serpa y López Falcón, 2019; Yaguana Castillo y Placencia Tapia, 2021).

En el componente cognitivo, se identificó una tendencia hacia respuestas neutrales frente al cumplimiento de normas y la expresión de valores como la justicia, lo cual puede interpretarse como una señal de debilidad en los procesos de internalización y socialización de principios éticos dentro del aula. Esto concuerda con lo afirmado por Brizuela Tornos et al. (2021), quienes resaltan que, sin una intervención pedagógica deliberada, el desarrollo moral de los estudiantes tiende a depender más del contexto informal que del accionar docente. Por otro lado, las diferencias entre instituciones, especialmente en preguntas que involucran sanción, responsabilidad o respeto, podrían reflejar el impacto de los modelos educativos y religiosos en la conformación del juicio moral del docente (Expósito y Marsollier, 2021).

Respecto al componente afectivo, se destacó un mayor nivel de empatía entre los docentes de la institución privada-católica, lo que se evidenció en respuestas más favorables frente a situaciones de tristeza o necesidad emocional de los estudiantes. Esta diferencia puede estar relacionada con el carácter formativo espiritual del enfoque franciscano, que pone énfasis en la compasión, la comunidad y el acompañamiento emocional (Caro Samada et al., 2018). No obstante, el hecho de que ambos grupos de docentes hayan coincidido en rechazar actitudes de indiferencia ante el sufrimiento del otro, sugiere que existe un mínimo consenso ético en torno a la importancia del cuidado del otro como base de la convivencia escolar (Redondo-Corcobado et al., 2025).

En el componente motivacional, se identificaron percepciones compartidas entre docentes de ambas instituciones respecto a la importancia de la actitud de escucha y el respeto como indicadores de solidaridad. Esta relación entre habilidades comunicativas y valores prosociales ha sido documentada por Trejo Sánchez (2025), quien sostiene que la motivación moral está estrechamente ligada a la percepción de pertenencia, reconocimiento y participación activa en la comunidad escolar. Del mismo modo, la alta aprobación de los docentes sobre la participación estudiantil en elecciones escolares sugiere una valoración

positiva del ejercicio democrático como una práctica formativa del juicio moral y de ciudadanía (Celis García, 2022).

Sin embargo, las diferencias identificadas en aspectos como la percepción del rol de la edad en la disciplina, o la neutralidad frente a actitudes morales concretas, plantean interrogantes sobre la preparación del profesorado para identificar y acompañar el desarrollo moral en contextos heterogéneos. Tal como advierten Ortega Ruiz (2018) y Espinoza Freire y Calva Nagua (2020), una visión reduccionista de la moral centrada en la disciplina o en la religiosidad sin una base reflexiva, puede limitar la capacidad del docente para promover procesos éticos transformadores y conscientes.

Los hallazgos de esta investigación evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en ética y desarrollo moral desde una perspectiva integral, que contemple la diversidad de contextos culturales, sociales y religiosos. Se sugiere además la implementación de programas de acompañamiento pedagógico y evaluación de actitudes docentes, de modo que se garantice una intervención educativa que contribuya al crecimiento moral y ciudadano de los estudiantes desde una praxis coherente, crítica y humanizadora.

5. Conclusiones

El estudio reveló que la actitud docente influye significativamente en el desarrollo moral de los estudiantes, aunque persisten vacíos formativos que limitan su impacto educativo. La tendencia hacia respuestas neutrales evidencia la necesidad de una formación ética más sólida y contextualizada. Si bien se observaron diferencias entre instituciones, se identifican valores compartidos como la solidaridad, el respeto y la participación, que pueden ser fortalecidos desde una pedagogía crítica y humanista. En consecuencia, urge implementar estrategias institucionales que acompañen el crecimiento moral de docentes y estudiantes, consolidando una educación orientada al compromiso ético y la ciudadanía responsable.

Contribución de los autores: Conceptualización, AIC-L.; metodología, AIC-L. y JEQ-A.; software, JEQ-A. y BAC-S.; validación, JEQ-A. y BAC-S.; análisis formal, MPC-Z. y AIC-L.; investigación, AIC-L. y JEQ-A.; recursos, JEQ-A.; redacción del borrador original, AIC-L.; redacción, revisión y edición, MPC-Z. y BMB-P.; visualización, BMB-P.; supervisión, AIC-L. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Financiamiento: Los autores declaran no haber recibido fondos externos para esta investigación.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias Bibliográficas

Beuchot, M. (2012). Sobre la educación y la hermenéutica. *Fermentario*, 6: 1-13. <http://fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/93/50>

Brizuela Tornes, L., Herrera Leal, R., & Zuluaga Peña, C. (2021). Educación moral y ciudadanía: hacia una pedagogía para la paz. *Revista Colombiana de Educación*, 81: 119-143. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9784>

Buxarrais, M.R. & Farías, L. (2020). La educación moral y ciudadana ante las tecnologías emergentes. *Revista Transdigital*, 1(1): 1-26. <https://doi.org/10.56162/transdigital18>

Caro Samada, C., Ahedo Ruiz, J. & Esteban Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 269: 85-100. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>

Celis García, Z.M. (2022). Democracia en la escuela. Dos experiencias pedagógicas alternativas en México. *Perfiles educativos*, 44(177): 147-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60737>

Espinoza Freire, E.E, & Calva Nagua, D.X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4): 333-340. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400333

Expósito, C.D. & Marsollier, R.G. (2021). Valores prioritarios en educación. Una aproximación a partir de la percepción de docentes en ejercicio y en formación. *Plumilla Educativa*, 28(2): 13-32. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4251.2021>

Gamboa Graus, M.G. (2019). Libro excel escomde como recurso para medir la competencia de dirección en educación. *Revista Boletín Redipe*, 8(3): 149-184. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.708>

Koo, M. & Yang, S.W. (2025). Escala de Likert. *Enciclopedia*, 5(1): 1-11. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018>

Ortega Ruiz, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Revista Boletín Redipe*, 8: 30-45. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/539>

Ramos Serpa, G. & López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos*, 45(3): 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>

Redondo-Corcobado, P., Gálvez Martín, B. & Fuentes, J.L. (2025). La educación moral. *In* Luque, D. & Sánchez-Serrano, S. (Eds.) *Teoría de la Educación*. Ediciones Complutense. España. pp. 263-286. <https://dx.doi.org/10.5209/docm.002.11>

Trejo Sánchez, K. (2025). Educación en competencias morales con perspectiva humanista y social como estrategia para mejorar la convivencia escolar. *Revista Boletín Redipe*, 14(3): 39-56. <https://doi.org/10.36260/6ya6d048>

Yaguana Castillo, Y. & Placencia Tapia, M. (2021). Formación en valores para una educación integral desde la perspectiva del aprendizaje basado en servicio. *Disputatio*. 10(19): 87-98. <https://doi.org/10.63413/disputatio.601>