

**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT**

ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA DE DOCTORADO



CONSTRUCCIÓN Y DETERMINACIÓN DE LAS EVIDENCIAS DE  
LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INVENTARIO DE  
COMPROMISO ÉTICO EN DOCENTES

**AUTOR:**

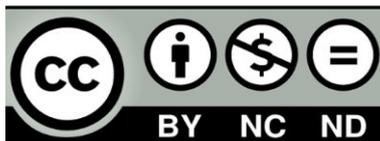
**PÉREZ NARREA, JULIO CÉSAR**  
ORCID: 0000-0002-4842-2507

Tesis para optar el Grado Académico de  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ASESORA:**

**Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano**  
ORCID: 0000-0002-5628-2794

LIMA – PERÚ  
2021



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

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

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



## ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Dra. Mirian Grimaldo Muchotrigo, Dra. Nelly Ugarriza Chávez, Dr. Felipe Aguirre Chávez y Dra. Esperanza Bernaola Coria.

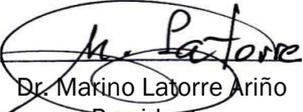
El graduando don **JULIO CÉSAR PÉREZ NARREA** sustentó la tesis titulada **“CONSTRUCCIÓN Y DETERMINACIÓN DE LAS EVIDENCIAS BASADAS DE LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INVENTARIO DE COMPROMISO ÉTICO EN DOCENTES”**, para obtener el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la educación.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

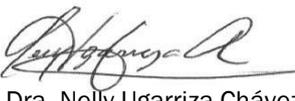
**APROBADO CON SOBRESALIENTE**

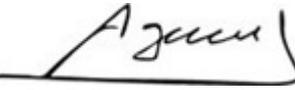
---

Surco, 18 de junio del año dos mil veintiuno

  
Dr. Marino Latorre Ariño  
Presidente

  
Dra. Mirian Grimaldo Muchotrigo  
Secretaria

  
Dra. Nelly Ugarriza Chávez  
Miembro

  
Dr. Felipe Aguirre Chávez  
Miembro

  
Dra. Esperanza Bernaola Coria  
Miembro

A mis padres,

José y Teresa por su apoyo incondicional.

## AGRADECIMIENTOS

Al Dios compasivo del que todos procedemos y al que retornaremos por la gracia del Verbo encarnado.

A mi familia por concederme generosamente el tiempo para llevar a cabo la investigación.

A la Universidad Marcelino Champagnat, sobre todo al Hermano Dr. Marino Latorre Ariño por su trato fraternal al estar siempre dispuesto a escuchar sin escatimar el tiempo.

A mis estudiantes que en las sesiones de clase me incentivaron con sus preguntas y respuestas a seguir ampliando el horizonte comprensivo de la realidad que se despliega en las nuevas generaciones sedientas del saber.

A todos los docentes amigos, conocidos y personas en general que me apoyaron a lo largo de la presente investigación.

A la Dra. Cecilia Salgado Lévano quien me acompañó con ilusión en todo el proceso de formación y elaboración de la presente investigación. Destaco su alto grado de humanidad para poder orientarme profesionalmente.

## CONTENIDO

|   | Pág. |
|---|------|
| Dedicatoria .....   | II   |
| Agradecimientos .....   | III  |
| Contenido .....   | IV   |
| Lista de tablas.....  | VII  |
| Resumen/ Abstract .....   | VIII |
| Introducción .....  | 9    |
| I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....                                       | 11   |
| 1.1 Descripción del problema .....  | 11   |
| 1.2 Formulación del problema .....  | 14   |
| 1.3 Justificación.....  | 15   |
| II. MARCO TEÓRICO .....   | 16   |
| 2.1 Antecedentes .....  | 16   |
| 2.2 Bases teóricas .....  | 19   |
| 2.2.1 Compromiso ético .....  | 19   |
| 2.2.1.1. Definiciones .....   | 19   |
| 2.2.1.2. Teorías del compromiso ético .....                               | 20   |
| 2.2.1.2.1 Teoría ética de la razón cordial de Cortina .....               | 22   |
| 2.2.1.2.2 Teoría ética del utilitarismo de Mill.....                      | 22   |
| 2.2.1.2.3 Teoría ética formalista de la justicia imparcial de Rawls ..... | 23   |
| 2.2.1.2.4 Teoría ética del deber por el acto en sí mismo de Salazar ..... | 24   |
| 2.2.1.3. Teorías de la ética docente .....                                | 25   |
| 2.2.1.3.1. Teoría de la ética profesional por Hortal.....                 | 25   |
| 2.2.1.3.2 Teoría de la ética docente por Esteban.....                     | 27   |
| 2.2.1.3.3 Teoría de la ética docente por Martínez.....                    | 29   |

|  |     |
|--|-----|
| 2.2.2 Propiedades psicométricas .....                  | 34  |
| 2.2.2.1 Evidencias de validez .....                    | 35  |
| 2.2.2.1.1 Definición.....                              | 35  |
| 2.2.2.1.2 Tipos.....                                   | 36  |
| 2.2.2.2 Evidencias de confiabilidad .....              | 39  |
| 2.2.2.2.1 Definición.....                              | 39  |
| 2.2.2.2.2 Tipos.....                                   | 40  |
| 2.2.3. Normas de calificación y de interpretación..... | 43  |
| 2.3 Marco conceptual .....                             | 45  |
| III. OBJETIVOS .....                                   | 46  |
| 3.1 Objetivo general .....                             | 46  |
| 3.2 Objetivos específicos .....                        | 46  |
| IV. HIPÓTESIS.....                                     | 47  |
| V. MÉTODO.....   | 48  |
| 5.1 Tipo de investigación .....                        | 48  |
| 5.2 Diseño de investigación .....                      | 48  |
| 5.3 Variables .....                                    | 49  |
| 5.3.1 Variable atributiva.....                         | 49  |
| 5.3.2 Variables de control .....                       | 50  |
| 5.3.3 Variable controlada .....                        | 50  |
| 5.4 Población y muestra .....                          | 50  |
| 5.5 Instrumento .....                                  | 52  |
| 5.6 Procedimiento .....                                | 60  |
| VI. RESULTADOS.....                                    | 64  |
| VII. DISCUSIÓN .....                                   | 99  |
| VIII. CONCLUSIONES .....                               | 104 |

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| IX RECOMENDACIONES..... | 105 |
| REFERENCIAS.....        | 106 |
| APÉNDICES.....          | 113 |

## LISTA DE TABLAS

|  | Pág. |
|--|------|
| Tabla 1 Operacionalización de la variable .....  | 49   |
| Tabla 2 Distribución de la población .....   | 50   |
| Tabla 3 Distribución de la muestra según sexo e institución educativa.....   | 51   |
| Tabla 4 Tabla de especificaciones de la versión preliminar del<br>Inventario de compromiso ético en docentes .....             | 53   |
| Tabla 5 Perfil de los jueces expertos consultados .....  | 65   |
| Tabla 6 Aportes de los jueces en dos indicadores y 12 ítems válidos.....   | 69   |
| Tabla 7 Validez basada en el contenido a nivel específico del<br>Inventario de compromiso ético en docentes .....              | 70   |
| Tabla 8 Validez basada en el contenido del Inventario de compromiso<br>ético en docentes, según dimensiones e indicadores..... | 77   |
| Tabla 9 Validez basada en el contenido a nivel global del Inventario<br>de compromiso ético en docentes.....                   | 78   |
| Tabla 10 Índice de discriminación por medio de la relación ítem test.....  | 79   |
| Tabla 11 Estadísticos descriptivos y de homogeneidad de los ítems del<br>Inventario de compromiso ético en docentes .....      | 83   |
| Tabla 12 Índices de ajuste de los modelos del Inventario de<br>compromiso ético en docentes .....                              | 86   |
| Tabla 13 Matriz de cargas factoriales estandarizadas de los ítems del<br>Inventario de compromiso ético en docentes .....      | 87   |
| Tabla 14 Datos normativos del Inventario de compromiso ético en<br>docentes.....   | 89   |
| Tabla 15 Tabla de especificaciones de la versión final del Inventario<br>de compromiso ético en docentes (ICE).....            | 91   |

## RESUMEN

El objetivo general fue construir y determinar las evidencias de la validez y confiabilidad del Inventario de compromiso ético en docentes (ICE). El diseño fue no experimental, transversal y descriptivo de carácter evaluativo. El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional y la muestra estuvo conformada por 401 docentes, varones y mujeres, de 25 a 60 años y de instituciones educativas públicas. Entre los principales resultados se halló que el ICE está conformado por dos dimensiones: Justicia y Compasión, que contienen 6 indicadores cada uno y un total de 54 ítems. Presenta evidencias de validez basada en el contenido (coeficiente  $V$  de Aiken para cada dimensión de Justicia y Compasión de .96). La validez basada en la estructura interna se halló a través del análisis factorial confirmatorio (AFC). Para Justicia las cargas factoriales estuvieron en un rango de .47 a .76, y para Compasión oscilaron entre .43 a .77. Las evidencias de la confiabilidad por consistencia interna, se calcularon por medio del coeficiente omega (para Justicia resultó que  $\omega = .92$ ) y (para Compasión,  $\omega = .94$ ), que indican que el ICE presenta una muy buena confiabilidad. Las implicancias de los resultados han sido discutidas.

Palabras claves: confiabilidad, Inventario de compromiso ético en docentes, psicometría, validez.

## ABSTRACT

The general objective was to construct and determine the evidence on the validity and reliability of the Inventory of Ethical Commitment in Teachers (ICE). The design was non-experimental, cross-sectional and descriptive of an evaluative nature. The sampling was non-probabilistic of an intentional type and the sample consisted of 401 teachers, men and women, aged 25 to 60 years, and from public educational institutions. Among the main results, it was found that the ICE is made up of two dimensions: Justice and Compassion, which each contain 6 indicators and a total of 54 items. Presents evidence of content-based validity (Aiken's  $V$  coefficient for each dimension of Justice and Compassion of .96). The validity based on the internal structure was found through confirmatory factor analysis (CFA). For Justice the factor loadings ranged from .47 to .76, and for Compassion they ranged from .43 to .77. The evidence of reliability by internal consistency was calculated by means of the omega coefficient (for Justice it turned out that  $\omega = .92$ ) and (for Compassion,  $\omega = .94$ ), which indicate that the ICE presents a very good reliability. The implications of the results have been discussed.

Keywords: reliability, Inventory of ethical commitment in teachers, psychometrics, validity.

## INTRODUCCIÓN

Este tiempo caracterizado por el notorio crecimiento de las TIC ha permitido que realidades que podían pasar desapercibidas u ocultas, sean evidenciadas a la opinión pública. Una de ellas es la corrupción que destruye internamente a las instituciones y hace imposible el progreso de una nación.

La corrupción es una carencia humana desde la perspectiva ética. Por esa razón, muchas personas e instituciones reclaman un compromiso ético sobre todo en aquellos que cumplen un servicio en la sociedad, ya que las consecuencias de sus actos, no solo alcanzan el ámbito privado, sino que se extiende a la sociedad.

En la actualidad, la sociedad es consciente de la importancia de la ética, sin embargo, de manera paradójica no se reportan instrumentos psicométricos que permitan medir, con la rigurosidad metodológica que la ciencia exige, el constructo de compromiso ético.

En este sentido surge la pregunta, ¿cómo es posible identificar, detectar y evaluar el compromiso ético? Se puede postular que la creación de un instrumento que mida el compromiso ético contribuirá a establecer una referencia objetiva para advertir y reconocer el desempeño ético de las personas.

Ante este escenario, el objetivo del presente estudio fue construir y determinar las evidencias de la validez y confiabilidad del Inventario de compromiso ético en docentes. A continuación, se presenta la organización de la investigación.

El capítulo I, Planteamiento del problema, comprende la descripción y formulación de los problemas de investigación así como se sustenta su justificación metodológica y práctica.

El capítulo II, Marco teórico, abarca los antecedentes tanto de nivel nacional como internacional que muestran los estudios vinculados con la

construcción del instrumento psicométrico sobre el compromiso ético en docentes. Asimismo se describe y analiza las bases teóricas relacionadas al compromiso ético y a las propiedades psicométricas para optimizar la comprensión del estudio. Por último, se presenta el marco conceptual que muestra la posición teórica asumida en el estudio.

Los capítulos III y IV, Objetivos e Hipótesis, respectivamente, se indican por un lado los objetivos generales y específicos y, por otro lado, se justifica la razón que no se formulen hipótesis en el presente estudio.

El capítulo V, Método, se enuncia el tipo y diseño de investigación, las variables, la población y muestra. También se describe el instrumento empleado que es autoría propia; así como el procedimiento que se llevó a cabo.

El capítulo VI, Resultados, se reportan los hallazgos de la investigación que comprenden la determinación de las evidencias de la validez basada en el contenido, en la estructura interna y confiabilidad. Por último, se presenta las normas elaboradas para la interpretación de los resultados obtenidos.

El capítulo VII, Discusión, comprende el análisis de las implicancias de los resultados obtenidos, la contrastación con investigaciones similares, limitaciones de la investigación e importancia de la investigación para la comunidad científica.

El capítulo VIII, Conclusiones, se sistematizan los principales hallazgos obtenidos a partir de los resultados, permitiendo evidenciar el logro de los objetivos de la investigación.

El capítulo IX, Recomendaciones, se ofrecen sugerencias para futuras investigaciones. Por último, se especifican las referencias que respaldan el presente estudio y los apéndices respectivos.

Se reconoce que la construcción del instrumento psicométrico sobre compromiso ético en docente es un aspecto escasamente abordado, por lo que se espera que esta investigación sea un aporte a la comunidad científica como precedente para futuros estudios del tema.

## I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Descripción del problema

La corrupción es una realidad considerada como negativa por toda nación. En esta línea, el Papa Francisco (2013) afirma que la actitud que debe adoptar la humanidad frente a la corrupción, es la de rechazo total y, bajo ningún punto de vista, debería tolerarse. Otra voz que eleva su preocupación por este fenómeno es Transparencia Internacional (2019), al señalar que un número mayoritario de países carece de capacidad para controlar la corrupción y esta trae como consecuencia el debilitamiento de la democracia en el mundo. Dicho organismo muestra que en algunos países, que reportaban en el pasado un bajo índice en esta problemática, han crecido en corrupción. Este reporte fortalece la afirmación de Benedicto XVI (2009), que señala que, aun cuando una generación hereda un estado de bienestar y progreso, tiene la obligación de poner todos los esfuerzos humanos y espirituales para conquistar un desarrollo integral.

La Organización de las Naciones Unidas -ONU- (2015) propone 17 objetivos a alcanzar en el 2030, con la intención de incentivar en los países miembros la lucha contra la corrupción. El objetivo 16, que busca promover sociedades pacíficas e inclusivas, señala entre muchas acciones a llevar, la tarea de reducir considerablemente la corrupción en todas sus formas, dado el grave daño que representa a la convivencia pacífica, a la inclusión, al desarrollo sostenible, al acceso a la justicia y a las instituciones.

Para el Centro de Ética Edmond J. Safra (2019), la corrupción debe ser objeto de reflexión a nivel práctico-profesional y filosófico-ético. Este Centro está impulsando los estudios de la ética para combatir la corrupción y fortalecer la formación ética, de forma eficiente y eficaz en los profesionales. Y señala que los estudios de formación deben integrar, en los programas universitarios, una fuerte relación entre los teóricos-filósofos de ética con los teóricos-prácticos de las profesiones de carreras específicas, es decir, la formación ética debe descender a la práctica real de cada una de las profesiones.

Para Cortina (2018), la corrupción se da cuando las personas que ejercen un servicio posponen los intereses comunes o bienes intrínsecos de la profesión para sustituirlos en intereses particulares y egoístas. La relación de corrupción y profesión es un tema de gran interés de reflexión a nivel internacional, por esta razón urge una formación sólida en la ética.

En el Perú, la corrupción es un grave problema que afecta varias áreas de la vida nacional. Un ejemplo es el caso LavaJato, que ha puesto de relieve una macro-corrupción durante los años 2000 al 2015 y que no solo supuso sobornos esporádicos a funcionarios públicos, sino que también incluyó a una parte de la clase política del país y, por otro lado, a un sector de empresarios peruanos entre privados (170 personas naturales peruanas, 68 empresas peruanas, 58 empresas extranjeras, 34 consorcios peruanos, 24 empresarios peruanos y 8 empresarios extranjeros) y públicos (relacionados con la Oficina Nacional de Procesos Electorales, Dirección General del Gobierno Interior, el Comité de Promoción de la Subasta Pública de Tierras del Proyecto de Irrigación Olmos, el Ministerio de Economía y Finanzas, la Comisión Evaluadora de las Propuestas Técnicas y Económicas y directivos de proyectos de obras públicas) que en conjunto han traído daños institucionales estructurales de carácter perdurable afectando la cultura cívica y capacidad moral de los ciudadanos (Salcedo- Albarán, Garay-Salamanca, Macías- Fernández & Pastor, 2019).

También la Procuraduría Pública Especializada en Delitos de Corrupción (2019), muestra que hay un total de 1431 responsables legales de diversas empresas que son investigadas por delitos de corrupción en el Perú. Los delitos de corrupción más comunes son colusión, negociación incompatible y peculado, siendo las regiones más afectadas Ancash (258), Junín (196) y Lima (160).

Si bien la corrupción es una preocupación a nivel nacional porque ha dañado las instituciones se debe destacar la toma de conciencia que el país asume sobre este fenómeno nocivo para construir y hacer crecer al Perú que todos los ciudadanos anhelan. Por ello, es importante poner de relieve que la lucha contra la corrupción debe ser una de las principales metas del país.

Por otro lado, la preocupación por una deficiente formación ética en algunos profesionales, que han permitido el crecimiento de la corrupción en América Latina, se evidencia en el Proyecto Alfa Tuning (2007). En este proyecto se registra una encuesta que ordena por importancia las competencias que deben poseer los integrantes de las comunidades universitarias. El primer sector encuestado, formado por 4.558 docentes, señaló que la competencia más importante es el compromiso ético. El segundo sector, conformado por 7.220 graduados, lo ubicó en segundo lugar. El tercer sector, formado por 9.162 estudiantes, ubicó el compromiso ético en tercer lugar. El último sector, formado por 1.669 empleadores, lo ubicó en el primer lugar. En resumen, los agentes principales de la universidad consideraron fundamental el compromiso ético dentro de los objetivos formativos para ser un buen profesional y un buen ciudadano. Sin embargo, en la actualidad se observa que, aunque se le reconoce su importancia, aun no existen mecanismos eficaces que aseguren la formación y desarrollo en los profesionales y en las instituciones educativas.

Como afirman Díaz-Barriga, Pérez-Rendón y Lara (2016), la formación ética en las universidades es insuficiente por varios factores. Uno de ellos es considerar a la ética como una asignatura de contenido a cumplir y superar en la malla curricular. La investigación señala que según los estudiantes se transgrede el código ético en la calidad de enseñanza, investigación o supervisión en los espacios reales por parte de los docentes universitarios y en algunos casos por los mismos estudiantes.

Hortal (2002) considera que la formación en la universidad se ha centrado en la profesionalización o especialización según la carrera, dejando de atender una visión más amplia de las repercusiones del actuar de la persona. La ética propia de las profesiones ha sido abandonada por considerarse innecesaria, desde una visión técnica del desempeño del profesional. Sin embargo, la sociedad reclama no solo un profesional competente en su área, sino que también tenga un compromiso ético con el servicio que presta, el cual se basa en un nivel de confianza entre personas. A su vez, Martínez (2010) afirma que el cultivo de la ética en los docentes favorece directamente a la propia persona y a su ejercicio profesional,

mejorando el servicio que presta desde la justicia social. Es decir, la formación ética en los profesionales perfecciona no solo al individuo sino en su desempeño como profesional.

Por esta razón, un estudio sobre el compromiso ético en docentes cobra relevancia, más aun cuando al indagar en la literatura científica no se encuentran instrumentos que cumplan con los estándares de calidad que la ciencia exige; por lo que es necesario contar con investigaciones científicas que aborden y midan directamente esta variable. En tal sentido, el presente estudio busca brindar un instrumento que mida el compromiso ético en docentes con toda la rigurosidad que la comunidad científica espera.

## **1.2 Formulación del problema**

### **Problema general**

La presente investigación está orientada a la construcción y determinación de las evidencias de la validez y confiabilidad del Inventario de compromiso ético en docentes.

### **Problemas específicos**

- Se busca hallar las evidencias de la validez basada en el contenido y la validez basada en la estructura interna del Inventario de compromiso ético en docentes.
- Se busca encontrar las evidencias de confiabilidad a través de la consistencia interna del Inventario de compromiso ético en docentes.
- Se plantean normas de calificación e interpretación del Inventario de compromiso ético en docentes.

### **1.3 Justificación**

#### **Metodológica**

Es importante señalar que no se han encontrado, en la literatura científica, instrumentos que midan el compromiso ético, en este sentido, el presente estudio ha buscado cubrir este vacío, dado que se ha diseñado y construido un instrumento de compromiso ético en docentes, bajo las exigencias del rigor científico, al brindar evidencias de validez y confiabilidad que todo instrumento debe reunir para ofrecer referentes sólidos para futuras investigaciones sobre la variable compromiso ético, lo cual se constituye en un aporte relevante a la psicometría nacional.

#### **Práctica**

Esta investigación es relevante porque ofrece a la comunidad científica el Inventario de compromiso ético en docentes, que permitirá detectar, identificar y medir la variable mencionada en las personas que se dedican a la docencia en las distintas instituciones de la comunidad educativa.

También facilitará, a la gestión de talentos y administración institucional, poder identificar el compromiso ético en los docentes como un criterio de discernimiento sobre la idoneidad del personal en futuros cargos de mayor responsabilidad. En el mismo sentido, proveerá de información valiosa que facilite la toma de decisiones, orientadas a la corrección o prevención, para elevar el compromiso ético en los agentes implicados en la educación.

Por último, en base a los resultados obtenidos, se podrá generar una mayor toma de conciencia en toda la comunidad educativa de la relevancia de cultivar el compromiso ético como parte de la identidad del docente.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes

#### Nacionales

La búsqueda relacionada a investigaciones psicométricas sobre la variable compromiso ético fue realizada en las bases de datos de Alicia, Renati, Ebsco, Scielo Perú, Latindex y en los repositorios de la Universidad de Lima, Universidad Marcelino Champagnat, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad de San Martín de Porres y Universidad César Vallejo. El período de búsqueda ha sido del 2012 al 2020. El resultado de la búsqueda fue nulo.

Debido a esto, se creyó pertinente realizar una nueva búsqueda de investigaciones instrumentales sobre competencias en general que incluyeran al compromiso ético arrojando un resultado infructuoso, lo cual revela la necesidad de incentivar la construcción de un instrumento que cumpla con las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad sobre el compromiso ético que favorezca el conocimiento científico sobre la ética en el país.

#### Internacionales

La consulta de literatura científica sobre instrumentos de compromiso ético, se llevó a cabo en las bases de datos de Scielo, EBSCO, Scopus, Redalyc, Eric, Science Direct, Dialnet, Latindex y el repositorio Tesis Doctorales en Red (TDR). El intervalo de tiempo de búsqueda fue del 2012 al 2020, arrojando un resultado nulo.

Por esta razón, se procedió a una segunda búsqueda dirigida a la variable competencias en docentes, en general, obteniendo como hallazgo tres estudios que incluyeron al compromiso ético como un componente o dimensión. Asimismo debe señalarse que las muestras en las que se realizaron dichos estudios son de estudiantes, egresados de universidades y psicólogos. Es decir, no se han encontrado reportes de investigaciones que evalúen el compromiso ético en docentes.

Martínez y González (2018) efectuaron una investigación sobre un cuestionario acerca de las competencias transversales en la universidad en Murcia, España. El objetivo general fue analizar las características psicométricas del Cuestionario CECTGRA creado *ad hoc* y que mide la Competencias Transversales (CT) en el desarrollo profesional del egresado. El diseño fue instrumental. El tipo de muestreo fue aleatorio por conglomerados y la muestra estuvo conformada por 1062 participantes de último año de la formación universitaria. El cuestionario tuvo, entre las competencias transversales, al compromiso ético y social como indicador de la dimensión competencias personales. Los resultados de fiabilidad fueron de desarrollo  $\alpha=.927$ ; dominio,  $\alpha=.881$ ; y relevancia,  $\alpha=.917$ , y respecto a las subescalas resultantes (competencias instrumentales,  $\alpha=.785$ ,  $\alpha=.718$  y  $\alpha=.819$ ; competencias personales,  $\alpha=.825$ ;  $\alpha=.774$  y  $\alpha=.743$ ; competencias sistémicas,  $\alpha=.889$ ,  $\alpha=.881$  y  $\alpha=.864$ , respectivamente para desarrollo, dominio y relevancia). La validez de estructura interna, se halló a través del análisis factorial confirmatorio, obteniendo  $CFI=.947$ ;  $IFI=.947$ ;  $NFI=.938$  y  $RMSEA=.072$ . Los autores concluyeron que es un instrumento que reúne los requerimientos técnicos exigidos para ser considerado una herramienta válida y fiable.

Charría, Sarsosa y Ortiz (2012) llevaron a cabo un estudio acerca de las propiedades psicométricas de un instrumento de competencias genéricas del egresado de una universidad privada de Cali, Colombia. El objetivo general fue elaborar y validar un instrumento de autopercepción de las competencias genéricas del egresado. En el reporte original no se consignan datos sobre el tipo de muestreo. La muestra estuvo conformada por 574 egresados pertenecientes a las 11 carreras. El instrumento incluyó en las competencias genéricas al compromiso ético, ubicándolo en el factor 7 denominado Competencias de autocrítica. Como parte del resultado, el instrumento fue sometido a validación por 11 jueces expertos que permitió reducir de 37 a 33 competencias genéricas. Se halló la validez basada en la estructura interna a través del método de extracción de factores con rotación Varimax, identificando siete factores que explican el 55,8% de la variabilidad total contenida en los datos, arrojando un total de 33 competencias genéricas. La fiabilidad fue determinada por el coeficiente Alfa de

Cronbach, obteniendo un valor de 0,912, el cual constituye un puntaje alto para indicar la existencia de una estructura en común entre las preguntas del instrumento.

González et al. (2007) realizaron una investigación sobre la evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. El objetivo general fue construir y validar un instrumento para evaluar el nivel de desarrollo de cinco competencias éticas. El muestreo fue no aleatorio y la muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de cinco facultades de Psicología de Bogotá, comparando estudiantes de primer y último año. Entre los resultados se halló que el instrumento presentó un 69.51% de validez factorial y 95% de confiabilidad. Los autores concluyeron que el 80% de los estudiantes evaluados se encuentran en un nivel de desarrollo entre deficiente y aceptable de las competencias, y el 20% se encuentra en un nivel de desarrollo satisfactorio de dichas competencias.

Los antecedentes internacionales permiten deducir que la comunidad científica tiene un escaso interés en crear instrumentos psicométricos que aborden directamente el compromiso ético. Si bien es cierto, existen algunos esfuerzos aislados por medirlo, estos se ven reducidos a dimensiones, componentes, factores sin encontrar reportes sobre instrumentos que evalúen en su totalidad la variable de estudio; lo cual revela la falta de visión que existe actualmente dado que el compromiso ético es fundamental para vivir en una sociedad de paz y saludable convivencia.

Unido a lo anterior es importante señalar que una consecuencia que se produce debido a las escasez de las investigaciones previas es que no permiten una mayor fundamentación teórica que sustente la praxis que responda a la exigencia de estos tiempos, de tal manera que se puedan reestructurar sistemas educativos, ejercicios y perfiles profesionales, relaciones de servicio, entre otros.

## **2.2 Bases teóricas**

A continuación, se abordan los fundamentos teóricos que sustentan el presente estudio. En primer lugar, se desarrollan las definiciones y principales teorías del compromiso ético que es la variable sobre la cual se ha construido el instrumento y se abordan las teorías de la ética docente; y, en segundo lugar, se revisan las definiciones y tipos de las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad dado que es un estudio instrumental.

### **2.2.1 Compromiso ético**

Dada la importancia que se le otorga al compromiso ético para la construcción de la convivencia y de la sociedad, es necesario que las personas manejen esta capacidad que les permitan buscar y obtener con éxito los bienes en beneficio de todos.

#### **2.2.1.1. Definiciones**

Cobo (1993) entiende al compromiso ético como sentido ético que significa la capacidad para tomar decisiones y realizar acciones con consecuencias éticas, con el fin de adaptarse, integrarse y orientarse en su existencial moral. En tanto capacidad, añade que comprende el proceso de desarrollo de la personalidad moral en relación con la inclinación al bien moral del individuo o de los demás con una pretensión de carácter universal fundamentado en el valor de la persona.

Poblete y Villa (2007) proponen que el compromiso ético es el sentido ético como inclinación positiva al bien moral personal y social de manera constante e irrenunciable, cuyo aprendizaje se da en la experiencia vivencial en la búsqueda de razones para las convicciones morales creando un marco referencial ineludible para la construcción del proyecto de vida personal como para la convivencia del ciudadano.

Alles (2010) describe al compromiso ético como la capacidad para sentir y obrar permanentemente en armonía con valores, buenas costumbres y prácticas profesionales respetando las políticas organizacionales. Esta capacidad implica obrar y sentir en ese modo aun cuando se vea en conflicto con intereses propios o del centro de trabajo, porque las costumbres y valores éticos priman.

Por su parte, Latorre (2014) precisa que es la exigencia que uno mismo se hace de ser siempre más y mejor persona. Esto implica el desarrollo de habilidades de carácter ético, incluyendo la responsabilidad profesional y como persona prestadora de servicios, a semejanza de un contrato consigo mismo de modo consciente, libre y comunitario, para orientarse a la perfección personal y social.

En síntesis, como se puede apreciar existen diversas definiciones de compromiso ético que ponen de relieve una ética de máximos o de perfeccionamiento a nivel personal y social por el ejercicio de la libertad. Sin embargo, la sociedad actual presenta una diversidad de pensamientos que la definen como pluralista. Esto significa que existen una variedad de grupos que proponen una distinta forma de vida ética perfecta. Por esta razón, la presente investigación parte de la ética de mínimos o cívica, es decir, de los valores que son comunes a todos los grupos de la sociedad.

Desde este punto de partida, se propone una definición de compromiso ético que integra la perspectiva de la ética de la razón cordial (Cortina, 2007), ya que esta toma en cuenta a la ética de mínimos. En la investigación se define el compromiso ético como la firme disposición a ser justo y compasivo en las relaciones que se originan en el ejercicio de un servicio (autoría propia).

#### **2.2.1.2. Teorías del compromiso ético**

El compromiso ético supone una posición teórica sobre la ética. La razón está en que la variable se presenta en su primer término como compromiso o ligazón a

vivir la ética. Sin embargo, existen variedades de teorías sobre cómo entender la ética. Depende de cómo se concibe la ética para entender el compromiso ético.

Existen diversas posiciones sobre la aproximación a las teorías de las éticas, que a continuación se pasan a describir:

Martínez (2010) sugiere que las diversas teorías éticas estarían relacionadas con los apelativos correspondientes a sus autores, tales como puede ser la ética aristotélica, kantiana, nietzchena, entre otros. En este sentido, existirían tantas teorías éticas como filósofos que proponen sistemáticamente una reflexión ético- filosófica.

En otra investigación, Cortina y Martínez (2001) ordenan las teorías de la ética bajo un esquema tripartito basado en las tres fases de la historia de la filosofía. Estas serían: de la era del ser, de la era de la conciencia y de la era del lenguaje.

Por otro lado, está el aporte de Kutschera (1989), quien propuso una clasificación en binomios de antítesis que admiten una síntesis: teorías cognitivas y teorías no cognitivas; teorías subjetivistas y teorías objetivistas; teorías teleológicas y teorías deontológicas e intencionales; teorías monistas y teorías pluralistas. Esta clasificación de las teorías éticas es una aproximación metaética que facilita al investigador poseer un panorama general y formal de la variedad de teorías que existen a lo largo de la historia.

Como se ha señalado, las teorías éticas son diversas en sí mismas como la forma de clasificarlas. Sin embargo, para efectos del presente estudio se consideran las teorías de acuerdo a sus autores, ya que brindan de manera sistemática y clara los aportes que cada uno ha dado al estudio de la ética.

### **2.2.1.2.1 Teoría ética de la razón cordial de Cortina**

Esta teoría se sustenta en dos principios que son la justicia y la compasión que rigen las conductas de las personas para alcanzar la excelencia en base a un acuerdo de mínimos en una sociedad plural (Cortina, 1985, 2000, 2007, 2013).

Cortina (2013) introduce la reflexión ética basada en el vínculo que existe entre todos los hombres fundamentado en el imperativo categórico de Kant sobre la dignidad humana. La obligación de tratar a las personas como fin en sí mismas exige reconocimiento recíproco y lealtad entre los hombres que se expresa en establecer relaciones justas y compasivas del cuidado mutuo (Cortina, 2007). Como se observa, el reconocimiento de la *ligatio*. se termina transformando en el interior del hombre en la *obligatio* (Cortina, 2007).

Entonces, la teoría de la razón cordial orienta a la ética partiendo de la dignidad humana que une a todos los hombres en relaciones basadas en la justicia y la compasión que impulsan a la persona a actuar identificando el bien propio con el bien comunitario, en base a imperativos que son vividos bajo la premisa de la razón cordial, que decide tomar en primer lugar sus responsabilidades con el otro y no solo exigir sus derechos.

Esta teoría es clasificada como teoría de la era del lenguaje de corte post kantiana y en las éticas formales y de mínimos.

### **2.2.1.2.2 Teoría ética del utilitarismo de Mill**

Esta teoría está vinculada al concepto de felicidad. La felicidad se alcanza por la búsqueda del placer y disminución del dolor. Desde sus orígenes se presenta como una alternativa para establecer bases a una reforma legislativa con el fin de que las leyes obtengan la felicidad de los individuos de una comunidad. Así una norma es conforme al principio de utilidad cuando busca aumentar la felicidad de la comunidad y no disminuirla.

Según esta teoría, la ética se rige por la búsqueda del mayor bien que alcance al mayor número de personas. El bien se entiende como la obtención del placer y la reducción del dolor (Gordillo, 1986). El principio de la ética utilitarista es la promoción de la felicidad como criterio para medir y juzgar las acciones.

Al analizar esta teoría se puede observar que la dificultad de esta posición ética estaría en la definición de la felicidad como la búsqueda en último término de aquello que produce placer y disminuye el dolor, por lo que resulta una ética subjetivista en el sentido de rechazar o subordinar criterios racionales y reducirse a la esfera de los sentidos. También que se presenta como una ética según las consecuencias, de modo que podría caer en un cálculo de beneficios, costos y pérdidas que podría relativizar los valores absolutos como puede ser la vida de un ser humano.

#### **2.2.1.2.3 Teoría ética formalista de la justicia imparcial de Rawls**

Esta teoría fundamenta la ética desde un formalismo basado en la justicia como valor supremo, donde niega todo intento metafísico sobre el bien. Solo se puede aceptar una justicia que debe ser neutral a todas las personas (Aranda, 2015).

Como señala Camps (2017), la concepción de justicia de Rawls se determina por dos criterios que permiten la distribución equitativa de los bienes. El primero, toda persona debe contar con el mismo derecho a la mayor capacidad de libertades esenciales en armonía con las mismas libertades de las demás personas. El segundo, la falta de igualdad social y económica debe ser de tal manera que permitan, en último término, el beneficio para todos y que ofrezcan igualdad de oportunidades para todos.

Como se puede apreciar esta teoría considera que la ética tiene como objetivo primordial la atención de la justicia en las relaciones humanas con el fin de establecer igualdad en los bienes. Si se observa con detenimiento el contexto

actual, esta teoría aborda una de las preocupaciones más relevantes que ponen de manifiesto la necesidad de la justicia que es objeto de la ética.

#### **2.2.1.2.4 Teoría ética del deber por el acto en sí mismo de Salazar**

Esta teoría surge en contraposición del subjetivismo o relativismo moral. Descarta los factores subjetivos (placer, inclinación, interés, voluntad personal o grupo social) como los factores externos a la acción (fama, dinero y materialización de la acción intencionada) como fundamento del deber. Sostiene que los hombres experimentan el deber por la conciencia de la bondad del acto en sí mismo. La bondad es la realización del ser universal humano (Salazar, 1967).

Así, concluye que el deber como desencadenante del actuar ético está ligado íntimamente con el bien y el criterio para discernir entre una acción sobre otra está en la concordancia con las exigencias del ser universal del hombre. También reconoce que el hombre puede considerar acciones que no son exigidas por la conciencia moral, ya que no encierran un valor universal humano. Aquellas pueden ser vividas con alto nivel de intensidad, pero no basta para darle carácter de obligación moral. La obligación moral, en este caso, es rechazarlas (Salazar, 1967).

Para este autor, recurrir al ser universal de la humanidad como criterio de exigencia moral supone una ontología compartida por toda la especie humana. Es decir, si todos los hombres estuvieran dispuestos a considerar que existe una naturaleza definida, supondría que podría existir un acuerdo entre todos que permitiría custodiar los valores de una convivencia pacífica. Como se observa, es una teoría formal y ontológica.

En el presente estudio se considera que la teoría de la razón cordial permite establecer una coherencia interna entre el compromiso ético y la docencia como vocación y servicio de mediación entre la familia y la sociedad.

### 2.2.1.3. Teorías de la ética docente

El presente estudio aborda el compromiso ético orientado al docente. En esta línea, luego de haber presentado la posición de la investigación frente a las distintas definiciones de compromiso ético y las teorías que subyacen a esta variable, se considera necesario presentar teorías de la ética docente que permitan dar una estructura contextualizada al compromiso ético según la profesión magisterial. Por ello, se privilegia en un primer momento el análisis de la ética para toda profesión de Hortal ya que la docencia se inscribe en el conjunto de las profesiones, para luego describir y comparar la ética docente según Esteban y según Martínez.

#### 2.2.1.3.1. Teoría de la ética profesional por Hortal

Hortal (2002) afirma que la ética profesional es la garantía en la prestación de los servicios profesionales otorgando consolidación a la profesión. Los profesionales aparte de ser los expertos de un campo laboral deben mostrar el compromiso de carácter ético para prestar efectivamente los servicios ofertados. En este sentido, el compromiso ético para el profesional otorga legitimidad según los fines del vivir humano.

La ética profesional, según Hortal (2002), estaría regida por principios que son de carácter formal. Estos actúan de manera imperativa universal prescribiendo determinado tipo de acciones en razón a características descriptivas que, siempre que se cumplan y en igualdad de circunstancias, obligan a actuar atendiendo dicho principio. Estos principios según este autor son:

**Principio de beneficencia:** es hacer bien una actividad y hacer el bien a otros mediante una actividad bien hecha. En este sentido, las profesiones deben buscar el fin propio que prestan sus servicios. Al señalar el fin, se comprende los bienes propios e internos que buscan las profesiones y con ello se sitúa en una ética

teleológica evitando una utilitarista o de consecuencias. Si se resaltan los bienes de los servicios, entonces se puede admitir en un segundo momento el análisis de beneficios y daños que pueden darse entre las personas. Pero este último análisis se debe realizar teniendo en cuenta la contribución, en última instancia, a una vida plena.

**Principio de autonomía:** se presenta desde la perspectiva de lo social que pondera el reconocimiento de la persona como ser valorado en sí mismo y no como instrumento. Entonces, en las relaciones profesionales al invocar este principio se exige que los clientes o usuarios de los servicios profesionales sean tratados como personas, sujetos de derechos, que implica tomar en cuenta sus opiniones, convicciones y la obligación de ser informados debidamente para contar con el consentimiento de participar en una actuación profesional que los afecten.

**Principio de justicia:** en relación a las profesiones se presenta como una modalidad o variante de la búsqueda de lo bueno en una prestación de servicio. Así Hortal (2002) distingue tres aspectos: 1. Desde el sentido social de la profesión, todo colectivo profesional es responsable del bien público cuyo fomento genera soluciones a injusticias sociales. 2. Este principio obliga a dar significado social a los bienes y servicios que la profesión ofrece en base al contexto de desigualdades. 3. Este principio obliga a los profesionales a participar en la economía social del mercado en sus dos vertientes: liberal y estatista social redistributiva. En síntesis, este principio sitúa el ejercicio profesional en una ética social.

**Principio de no maleficencia:** comprende la obligación del profesional en el ejercicio del servicio y que, bajo ningún punto de vista, se dañe a las personas. Este principio se requiere cuando la persona carece de conocimiento cierto para actuar en situaciones complejas y potencialmente conflictivas de modo que no puede determinar qué es bueno hacer, pero en esas mismas situaciones puede suceder que esté claro que hay cosas que hacen daño y por ello deben ser evitadas directamente. También es importante para sociedades culturalmente plurales donde no se afirma una sola concepción del bien, el profesional debe actuar según

conciencia y con el daño que se supone que causaría su acción u omisión responsable.

Al analizar esta teoría ética de las profesiones se puede observar que presenta de manera sistémica cuatro principios que son rectores del ejercicio profesional. Así, si bien otorga principios para el discernimiento ético, se ve comprometida en los conflictos de bienes a una visión específica de una vida lograda que, en una sociedad plural, es imposible ponerse de acuerdo. Esto significa que recurre a la ética de corte teleológica y de máximas que son válidas para grupos homogéneos y poco eficaces en la práctica para sociedades plurales donde se inscribe el ejercicio del docente como mediador entre la familia y la comunidad.

#### **2.2.1.3.2 Teoría de la ética docente por Esteban**

Esteban (2018) propone que lo específico de la ética del profesorado es la acción de humanización que el docente debe generar en los estudiantes en el contexto de la enseñanza. Esta ética debe ir más allá de la perspectiva deontológica o cumplimiento de deberes como también debe superar la concepción del especialista en la materia a impartir. Estos dos supuestos, deontológico y especialización, al parecer del autor, son insuficientes para explicar una ética docente.

Esteban (2018) presenta una ética de docente fundamentada en la influencia que ejerce el profesor en los estudiantes tanto a nivel educativo y personal y cuyos resultados sean dignos de admirar por todos. Para ello propone tres aspectos de la ética docente que se pasan a describir.

Primero, considerar la enseñanza como una experiencia vivencial. Postula que el docente debe tomar conciencia que la acción pedagógica tiene valor en sí mismo y no necesita de otra motivación para llevarla a cabo. La posibilidad que tiene el docente de influir sobre el estudiante es principio de integración y expresión del sentido ético de enseñar. Por ello, el autor afirma que la relación

entre el docente y el estudiante deben estar regidas por la amistad, el cuidado del otro y, por último, el amor.

Este último rasgo de la relación, el amor, se expresa no sólo en el docente a sus estudiantes, sino que debe propiciar que lo amen. Según el autor, esta conquista de amor se da cuando el docente confiesa que él mismo aprende de sus propios estudiantes. Este sería un primer desafío para el docente. Pero existe, un segundo desafío que está inscrito desde la lógica del arte. Esto significa que el docente a modo del artista debe poner todo su empeño para que la obra de arte lo supere a sí mismo. Así, en el proceso pedagógico, el estudiante debería superar al docente, de modo, que este último termina admirando los resultados de la enseñanza encarnados en el aprendiz.

Segundo aspecto, es que la acción de enseñanza debe realizarse en un equilibrio de los postulados del liberalismo (realce de la libertad y dignidad de la persona) y de los postulados del comunitarismo (sitúa a la persona en la sociedad moral). El autor advierte que el solo liberalismo ocasiona que el docente abandone al estudiante a construir sin referentes la propia vida moral, ya que cualquier intervención pedagógica en sentido ético trasgrediría la neutralidad del acompañamiento del profesor. Por otro lado, el comunitarismo solo entendería que la intervención pedagógica impediría la reflexión creativa y autónoma del estudiante. Entonces el justo equilibrio estaría en el docente que enamora a sus estudiantes respetando la libertad y a la vez enseñándoles los valores comunitarios. ya que la persona autónoma está situada moralmente en una comunidad.

Tercer aspecto, es afrontar tres tareas humanizadoras que impiden la influencia del liberalismo moral que restringe al docente en materia ética. La primera es considerar que el estudiante puede realmente aprender valores teniendo en cuenta que nadie nace con la ciencia, sino que requiere de alguien para aprender y tiene el derecho que el profesor le ayude. La segunda tarea es que el docente consiga que en el espacio educativo físico se perciban valores que no se pueden adquirir o son intercambiables por dinero. La última es la tarea del conocimiento que permite al estudiante admirar la cultura para lo cual el docente

deberá mostrar su propia condición de reconocer su saber ignorante relativo y buscador de sabiduría, a la vez. En este último punto, Esteban (2018) sentencia que la mejor competencia que un profesor puede enseñar a su estudiante es la de reconocerse como un “eterno aprendiz, ansioso por conocer, apasionado por el saber, emocionado ante producciones culturales” (p.77).

Esteban (2018) concluye que la ética del docente está en ese proceso de humanización que se da en el estudiante por una relación de amor recíproco cuya base radica en el acompañamiento de mutuo aprendizaje donde tanto el docente como el estudiante logran adquirir, percibir y fortalecer valores en la cultura de su comunidad.

Como se deduce, esta teoría centra la ética del docente en la relación entre el docente y el estudiante, unido al ejercicio de la enseñanza ante este, cuyo objetivo en último término es el aprendizaje de valores comunitarios basado en una relación de amor mutuo.

### **2.2.1.3.3 Teoría de la ética docente por Martínez**

Martínez (2010) propone una ética del docente teniendo en cuenta que en la actualidad existen sociedades pluralistas donde los principios y valores no son compartidos por todos los grupos ideológicos y culturales. Por esta razón, parte de una ética que descubra los valores básicos compartidos para una sociedad justa. Esta perspectiva es conocida como ética cívica y ética de mínimos.

Asumida esta posición, el autor señala que en esa diversidad existe el consenso social que espera que el docente sea una persona excelente que se expresa en una enseñanza efectiva según el aprendizaje de los estudiantes, que incluye formar y vivir con sensibilidad ética para valorar la dignidad de toda persona y la necesidad de vivir en comunidad. Para el autor, la ética docente va más allá de una deontología, ya que se ubica en una ética aplicada que incluye además de los deberes del docente, las reflexiones interdisciplinarias.

Martínez (2010) señala que el núcleo ético de toda profesión está enraizado en el servicio que ofrece a la sociedad en vistas a cubrir una necesidad real. En particular, la profesión docente es una instancia educativa que media entre familia y sociedad, infancia y edad adulta, saberes establecidos y nuevas generaciones, con el objetivo de dar la mejor formación posible de aquellos que están en condiciones de aprender. En este papel de mediador entre familia y estudiante, el docente debe buscar un equilibrio en la formación entre las expectativas legítimas de la familia como de las exigencias del bien común. Entonces este servicio que presta el docente está en razón de los bienes que persigue.

Para ello, se debe distinguir entre bienes internos y externos. Para Martínez (2010) el bien interno de la enseñanza está especificado por tres aspectos.

El primer aspecto parte de su función de mediación entre familia y sociedad. El bien interno se expresa en prestar un servicio a la sociedad en cuanto a complementar la formación de la persona iniciada en familia; por ofrecer formación capaz de desarrollar personas críticas, creativas, solidarias, competentes, cultas y comprometidas con el bien común.

El segundo aspecto está en relación con la trasmisión de la cultura. Esto exige que el docente busque una formación constante de sus dimensiones intelectuales y humanísticas que superen la visión local de las tradiciones interpretándolas en un horizonte más universal. Asumida esta formación continua, el docente trasmite el tesoro cultural sin imposición y fomentando el sentido crítico con el afán de innovación en el proceso pedagógico. Así los estudiantes, en el proceso de trasmisión de la cultura por la enseñanza, llegarían a ser personas críticas, creativas y solidarias.

El tercer aspecto de los bienes internos es procurar la formación ciudadana. Esta formación capacitaría al estudiante a armonizar el bien personal y el comunitario con el fin de fomentar tanto el desarrollo individual como el bien

de la sociedad. Para el autor, la cultura actual exige una idea de ciudadanía igualitaria, activa, participativa y democrática.

En cuanto a los bienes externos, Martínez (2010) afirma que son principalmente el reconocimiento público, el poder y el dinero. La razón de llamarlos externos es porque se pueden obtener con cualquier otra actividad y porque su logro no brota directamente de lo esencial de la profesión. Su valor está en ser medios para alcanzar los bienes internos.

La profesión docente que ejerce una mediación de formación entre la familia y la sociedad en miras a la consecución de los bienes se despliega en relaciones. Para Martínez (2010) estas relaciones son los espacios que permiten al docente desarrollar su compromiso ético con la profesión, los cuales son:

**1. Relaciones con la vocación:** el autor advierte que la vocación profesional no siempre es innata, sino que puede ser cultivada. Para ello, el docente debe sincerarse si las motivaciones de elección y ejercicio de la profesión se corresponde con los bienes internos y en coherencia con los valores de la ética cívica. Por eso, el comportamiento ético desde la vocación debe estar animado por una constante exigencia de lo justo y una invitación a lo bueno.

**2. Relación con los estudiantes:** se considera que la relación entre el docente y los estudiantes debe estar en un justo medio donde el profesor, por un lado, no invada la vida familiar y, por otro, no pierda su espacio de ocio personal, pero no debe reducirse a una relación exclusivamente a tiempos y espacios legalmente reconocidos. Por eso, la docencia debe ser considerada más que un servicio, es decir, como ayuda o cooperación en el aprendizaje de un destinatario que no es un mero objeto, sino una persona. En este punto, Martínez (2010) recurre al imperativo categórico de tratar a las personas (estudiantes) siempre como fin en sí mismos y nunca como medios para lograr los bienes de la enseñanza. También, señala que esta relación debe considerar a los estudiantes como grupo humano que implicaría crear un clima de acogida, confianza y respeto permitido por la constante referencia a las normas de convivencia. Es decir, el profesor ejerce una función de entrenador como aquel que busca sacar lo mejor de aquellos que tiene

a cargo. Entonces, el docente debe buscar crear una pequeña comunidad de investigación despertando la conciencia de una identidad colectiva. Por último, el docente debe reflejar esta relación en la dedicación a seleccionar correctamente los contenidos del currículo para sus estudiantes y brindarles la evaluación continua, oportuna y personalizada.

**3. Relación con los colegas:** para Martínez (2010) la relación con los colegas debe ser en orden a la obtención de los bienes internos de la enseñanza. Esta relación debe estar regida por el apoyo mutuo, diálogo, colaboración y trabajo en equipo. Para el autor, la forma más eficaz de favorecer las relaciones entre colegas en orden a la enseñanza es la invitación de otro profesor al aula para observar el desarrollo de las actividades en los estudiantes con el fin de mostrar sus aciertos y debilidades; para luego realizar el proceso inverso entre los profesores. Esta práctica favorece la confianza, cooperación y apoyo mutuo. Este trabajo en equipo estimularía a los estudiantes a valorar este tipo de trabajo.

**4. Relación con los padres de familia:** se afirma que el docente en función de la enseñanza es un mediador entre la formación de las personas y sus familias. Por eso, el docente cuando acepta esta profesión, asume también el compromiso ético de tomar en cuenta el tipo de educación que los padres eligen para sus hijos, pero este mismo compromiso exige armonizar con las directrices estatales y del centro propio. Esta triple referencia debe ser armonizada por el docente desde el criterio del bien de los estudiantes que prima sobre los demás. La actitud del docente con los padres es de diálogo y colaboración crítica para conocer bien las expectativas de ellos con respecto a la educación, pero dándoles a entender, cuando es necesario, que en razón a los derechos propios del estudiante y las expectativas de la sociedad, no siempre será posible atender sus requerimientos. Así, el docente asume cierta responsabilidad en la formación permanente de los propios padres. Para esto último, el autor señala acciones concretas como las reuniones entre profesores y padres de familia en grupo, mantener abiertas las vías de comunicación con los padres, y organizar actividades de promoción cultural y convivencia informal.

**5. Relación con la institución educativa:** Para Martínez (2010) la relación entre el docente con la institución donde ejerce su profesión debe adoptar una actitud reflexiva, crítica y proactiva con las estructuras educativas con el fin de proponer y debatir prácticas nuevas más acordes con los bienes internos de la enseñanza como de los valores cívicos a conseguir, evitando y previniendo posibles situaciones de corrupción.

**6. Relación con la comunidad local:** la comunidad local en donde está inscrita la institución, debe ser considerada como importante por los docentes, para lo cual deben asumir una actitud de diálogo y colaboración crítica. La razón estaría que la comunidad local influye en las actitudes de los estudiantes sobre eventos, ya sea de modo negativo o positivo. Por ejemplo, un programa de reciclaje promovido por la comunidad local, debe ser ocasión para la formación que ejerce el docente. Mientras que actitudes de pasividad o indiferencia sobre violencia de parte de la comunidad local también es un punto de partida para una visión crítica de los docentes y estudiantes, evitando así la indiferencia y promoviendo iniciativas que atiendan dichas situaciones.

Como se puede apreciar, la teoría de Martínez (2010) sobre la ética docente se posiciona en una ética de mínimos y formal basada en la definición de los bienes internos de la enseñanza y cómo estos se alcanzan en las relaciones que el docente entreteje con los diversos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo expuesto anteriormente sobre las teorías éticas docentes, se puede afirmar que la teoría de Hortal (2002) presenta alcances de carácter formal al postular los cuatro principios (beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia), pero exige una teoría de máximos, ya que postula la necesidad de establecer una vida lograda o una teleología como referencia para aplicar dichos principios con el objetivo de discriminar los bienes que entran en conflicto entre sí.

Por otro lado, Esteban (2018) ofrece una visión humanística sobre la ética docente que, sin embargo, la hace dependiente de la dimensión afectiva del

estudiante al apelar que la enseñanza debería traer como resultado una relación de amor o admiración mutua entre profesor y estudiante.

Por último, la explicación de Martínez (2010) se ubica en una sociedad plural apelando a una reflexión de ética de mínimos con lo que presenta los bienes internos propios de la enseñanza aceptado por todos y en base a la mediación de las aspiraciones familia-sociedad, y en consideración a las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea la teoría de Martínez (2010) es asumida en el presente trabajo y dimensionada desde la ética de la razón cordial de Cortina (2013) que estructura al compromiso ético docente en la dimensión de justicia y dimensión de compasión en las relaciones que se establece en el ejercicio docente en miras a obtener los bienes propios de la profesión.

### **2.2.2 Propiedades psicométricas**

Las propiedades psicométricas son objeto de estudio de una rama de la psicología denominada psicometría con el objetivo de obtener soluciones a problemas de investigación por medio de medición por aplicación de test (Meneses, 2013). En este sentido, los instrumentos psicométricos son procedimientos sistemáticos para obtener muestras de comportamiento relevantes para el funcionamiento cognitivo, afectivo o interpersonal, y para clarificar y evaluar muestras de acuerdo con estándares (Urbina, 2014). Los test psicométricos deberán contar con propiedades de validez y confiabilidad (Meneses, 2013).

Según Muñiz, Elosua y Hambleton (2013), las propiedades psicométricas se refieren a los cálculos estadísticos que evidencian empíricamente la fiabilidad y validez del instrumento cuya relevancia es evidente en el desarrollo de un instrumento y en la investigación. En el presente estudio, esta es la definición que se asume por considerarla que es un referente en diversos estudios instrumentales que se realizan en la comunidad científica.

Cabe resaltar que dichas propiedades son imprescindibles para un uso correcto en la comunidad científica (Muñiz, Hermida, Fonseca-Pedrero, Campillo-Álvarez & Peña-Suárez, 2011).

Se desarrollan a continuación las definiciones de validez y confiabilidad con sus respectivos tipos.

### **2.2.2.1 Evidencias de validez**

#### **2.2.2.1.1 Definición**

Tomás (2019) afirma que la validez hace referencia al resultado de la búsqueda de evidencias que sostienen la interpretación derivada de los resultados que arroja el test.

Para Meneses (2013), la validez es acumular evidencias que proporcionen una base científica que permitan interpretar las puntuaciones de un instrumento de manera adecuada.

Según AERA, APA y NCME (2014), la validez está ligada al grado de evidencia y de la teoría en tanto sustenta la interpretación de los puntajes del test con el fin específico que fue construido, por esa razón, la validez involucra hallar evidencias que sostengan a las interpretaciones que se suscitan de las puntuaciones obtenidas.

A su vez, para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la validez es el grado que tiene un instrumento de obtener de forma verídica la medición de una variable que se pretende medir. Para ello, se debe demostrar que el instrumento refleje el concepto abstracto por medio de sus indicadores empíricos.

La validez se relaciona con la calidad de las inferencias que se establecen a partir de las puntuaciones del instrumento (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019).

Como se deduce, las evidencias de validez tienen una gran importancia, ya que permiten establecer el nivel de relación que tienen las puntuaciones de un

instrumento con lo que pretende medir para una interpretación verídica según la teoría sustentada.

#### **2.2.2.1.2 Tipos**

##### **Validez basada en el contenido**

Lozano y Turbany (2013) definen este tipo de validez como la relación existente entre los ítems que integran el instrumento y lo que se pretende evaluar con el mismo, tomando en cuenta tanto a la relevancia como a la representatividad de los reactivos.

AERA et al. (2014) afirman que es el análisis lógico o empírico de la adecuación entre el contenido de la prueba con lo representado por el dominio (elementos hipotéticos de ítems o reactivos que representan el atributo) y la preeminencia del mismo dominio para la interpretación derivada de los resultados de la prueba.

Por otro lado, Creswell (2012) sostiene que la evidencia de validez basada en el contenido responde a la pregunta de si los puntajes obtenidos por el instrumento, muestran que el contenido de la prueba se relaciona con lo que se pretende medir.

La técnica más utilizada para establecer la validez basada en el contenido es el juicio de expertos (Tomás, 2019; Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Creswell, 2012). El método de juicio de expertos es la reunión de un grupo de personas que poseen experiencia y trayectoria en el tema, poseen reconocimiento como expertos cualificados para dar información, brindar evidencias y juicios, así como valoraciones sobre el instrumento. La cuantificación de las evidencias de este tipo de validez, se alcanza por análisis estadísticos que se pueden llevar a cabo con la prueba Binomial y el coeficiente  $V$  de Aiken (Tomás, 2019), entre otros.

Como se observa, las evidencias de validez basada en el contenido son consideradas de gran valor por la psicometría porque muestran el grado en que un instrumento representa un dominio específico del contenido de aquello que se pretende medir; siendo la técnica más usual para hallarlas en el juicio de expertos.

### **Validez basada en la estructura interna**

Según Elosua (2003) hace referencia a la evaluación del grado en que las relaciones entre los ítems y los componentes del test conforman el constructo que se busca medir y sobre el que se llevarán a cabo las interpretaciones. Se centra en la evaluación de la dimensionalidad y del funcionamiento diferencial de los ítems del instrumento.

Creswell (2012) señala que este tipo de evidencia responde a la pregunta si son consistentes las interpretaciones del puntaje de la prueba con el marco conceptual del instrumento; y, por otro lado, advierte que esta denominación en el lenguaje clásico se relaciona con la noción de validez de constructo.

Lozano y Turbany (2013) afirman que consiste en el análisis de los distintos ítems o preguntas que conforman un instrumento para hallar su relevancia en cuanto miden la característica estudiada, mostrando una puntuación total del test a partir de la suma de las puntuaciones recogidas por la persona en los diferentes ítems.

Para Muñíz y Fonseca-Pedrero (2019), la búsqueda de evidencia de validez en la estructura interna consiste en determinar la dimensionalidad de las puntuaciones del instrumento de medida. Este tipo de evidencia de validez, recurre a la realización de procedimientos estadísticos que determinen la relación entre el ítem y las partes de la prueba (Creswell, 2012).

Así mismo, Tomás (2019) refiere que esta evidencia se obtiene por el análisis factorial que se subdivide en exploratorio y confirmatorio. El primero implica análisis de distribución de los ítems, observar si los datos son

factorizables, prueba de normalidad multivalente, elección de un método de extracción, determinación del número de factores, elección del método de rotación octogonal u oblicua, y asignación de los ítems a los factores. El segundo sigue la secuencia de análisis de la distribución de los ítems, prueba de normalidad multivalente, elegir un método de extracción, determinación de la estructura factorial y evaluación de las cargas factoriales, y cálculo de los coeficientes de bondad de ajuste del modelo resultante.

Al analizar las definiciones, se puede afirmar que las evidencias de validez basada en la estructura interna, otorgan al instrumento consistencia en las interpretaciones del puntaje obtenido según la dimensionalidad del mismo y la fundamentación teórica del instrumento, por lo que actualmente se considera la más potente.

### **Validez basada en la relación con otras variables**

AERA et al (2014) señalan que es el análisis de los puntajes del constructo con otros puntajes de variables externas al instrumento, dotando de un fuerte soporte de validez. Esta evidencia basada en las relaciones con otras variables, otorgan evidencia sobre el grado en que estas relaciones son consistentes con el constructo subyacente a las interpretaciones del puntaje del instrumento propuesto. Las variables externas pueden ser algunos criterios que se espera que prediga la prueba, como también con otras pruebas hipotéticas para medir los mismos constructos, y pruebas que miden constructos relacionados o diferentes.

Como afirma Creswell (2012), se debe tener en cuenta también la evidencia basada en la relación con otras variables que era llamada tradicionalmente como validez de criterio (predictiva y concurrente). Para este investigador, se trata básicamente de buscar evidencias de la validez de los puntajes al examinar otras medidas diferentes a la prueba. El investigador puede observar pruebas similares o diferentes para ver si las puntuaciones predicen un criterio externo (o puntuaciones de pruebas) basadas en otros estudios.

Por lo expuesto, la validez basada en la relación con otras variables otorgan rigurosidad científica al comparar puntuaciones que resultan de aplicar el instrumento con las puntuaciones alcanzadas de otro(s) criterio(s) externo(s).

Según lo analizado, el investigador que busca las evidencias de validez cuenta con diferentes tipos a los que podrá recurrir según los objetivos de su investigación. En el presente estudio, se consideró como objetivo específico la búsqueda de evidencias de validez que se determinó hallarlo en base al contenido y la estructura interna como se muestra en los resultados.

### **2.2.2.2 Evidencias de confiabilidad**

#### **2.2.2.2.1 Definición**

Barrios y Cosculluela (2013) afirman que es la propiedad que valora la consistencia y precisión de la medida en los resultados que el instrumento obtiene al aplicarse y sabiendo que existe un margen de error, el cual debe ser pequeño para considerar al test como confiable ya que no existe la medida perfecta.

La confiabilidad según AERA et al. (2014) es la consistencia de los puntajes en las réplicas de un procedimiento de prueba, con independencia de cómo se calcule o informe esta consistencia.

Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la confiabilidad es el grado que tiene un instrumento al arrojar resultados con consistencia y coherencia en la muestra o casos.

Mientras que para Muñíz y Fonseca-Pedrero (2019), la confiabilidad está relacionada con el grado de precisión de las puntuaciones.

Entre los procedimientos se pueden mencionar el coeficiente alpha de Cronbach, coeficiente Omega, entre otros. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los distintos procedimientos recurren a procesos y fórmulas que señalan coeficientes de fiabilidad. Estas escalas de medida oscilan entre cero y uno, donde 0 es nula confiabilidad y 1 significa máxima confiabilidad.

En coherencia con lo presentado, las evidencias de confiabilidad son de gran valor porque permiten al investigador garantizar que las diversas aplicaciones mostrarán precisión y regularidad en las puntuaciones resultantes, de modo, que el instrumento se considere confiable.

#### **2.2.2.2.2 Tipos**

##### **Confiabilidad basada en la estabilidad**

Barrios y Cosculluela (2013) afirman que consiste en que un instrumento debe proporcionar valores estables en diferentes medidas de los mismos individuos que se hayan obtenido secuencialmente, y debe esperarse que exista correlación entre sus puntuaciones, lo cual será considerado un indicador favorable de la estabilidad del test, y por lo tanto, de su fiabilidad.

Para AERA et al. (2014) es la relación entre los coeficientes obtenidos por administración del mismo instrumento en ocasiones separadas.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2014), se puede denominar también confiabilidad por test-retest que se explica por la aplicación del instrumento al mismo grupo de personas luego de cierto período. Estos resultados de distintos momentos arrojan un coeficiente de correlación que al ser positiva permite establecer la confiabilidad del test.

En este sentido, la importancia de las evidencias de confiabilidad basada en la estabilidad radicaría en que permite determinar que el instrumento es confiable por la identificación de una correlación significativa entre los puntajes resultantes de la aplicación del test en las mismas personas en distintos momentos, lo cual le otorga estabilidad al test.

### **Confiabilidad basada en la consistencia interna**

Barrios y Cosculluela (2013) señalan que hace referencia al grado en que cada una de las partes del instrumento es equivalente al total. Es decir cada ítem presenta un grado de equivalencia adecuado con la totalidad de los restantes ítems. De este modo, si existe una elevada equivalencia entre los ítems del test, es esperable que las respuestas de las personas a estos diversos ítems, estarán correlacionadas significativamente, y las diferentes partes en las que se pueda dividir el instrumento también evidenciará una elevada covariación.

Para AERA et al. (2014) es la correlación entre los coeficientes basados en las relaciones o interacciones entre los puntajes derivados de ítems individuales o subconjuntos de ítems dentro de una prueba en los datos provenientes de una sola administración.

Por otro lado, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) consideran que este tipo de confiabilidad permite establecer la coherencia interna del instrumento a través de sus ítems. Esto se puede obtener a través del análisis de los coeficientes de alfa de Cronbach y KR-20 y KR-21 sobre los ítems en una sola administración del instrumento de medición, entre otros.

Cabe destacar que Tomás (2019) plantea la existencia de otros estadísticos para hallar la confiabilidad, tales como el coeficiente Alfa de Cronbach, el coeficiente Alfa ordinal y el coeficiente Omega, decantándose por este último, ya que este coeficiente calcula a partir de las cargas factoriales, proveyendo una mayor estabilidad en los resultados.

Se deduce que los hallazgos de las evidencias de confiabilidad basada en la consistencia interna enriquecen al instrumento al establecer el grado de relación en que cada ítem es equivalente con la totalidad y con los demás reactivos según lo medido.

### **Confiabilidad por formas alternativas o paralelas**

Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) consiste en la aplicación de dos o más versiones equivalentes al instrumento a evaluar. Como señalan los autores, casi siempre son dos instrumentos similares en contenido, instrucciones, duración y otras propiedades, y se aplican a un grupo de personas de modo simultáneo o un dentro de un corto período. La confiabilidad se evidencia si hay correlación significativa entre los resultados.

Según Barrios y Cosculluela (2013) es el método que busca la correlación entre los resultados en dos formas paralelas previamente obtenidas de un test, que miden con exactitud el mismo constructo y con la misma precisión, determinando la confiabilidad del instrumento.

Para AERA et al. (2014) se fundamenta en términos de correlación entre las puntuaciones de formas estrictamente paralelas de la prueba que miden el mismo constructo y producen resultados que tienen las mismas medias y desviaciones estándar en las poblaciones de interés.

Por lo expuesto, este tipo de confiabilidad se halla por la correlación entre los resultados de pruebas equivalentes del instrumento, lo que para algunos autores resulta difícil encontrar o diseñar instrumentos dada la exigencia de cumplir con criterios similares en contenido, instrucciones y duración, entre otros.

### **Confiabilidad por mitades partidas**

Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) es la administración del instrumento, pero dividido en dos partes equivalentes cuyos resultados comparan las puntuaciones para determinar si existe relación significativa entre dichas partes, lo cual permite evidenciar si el instrumento es confiable.

Según Barrios y Cosculluela (2013), consiste en dividir la prueba en dos mitades que deben contar con equivalencia mutua, de modo, que la correlación entre las puntuaciones obtenidas en la aplicación de un grupo de personas constituirá el grado de confiabilidad del instrumento.

Para AERA et al. (2014) es el grado de acuerdo observado entre las puntuaciones de dos mitades paralelas de la prueba. Consiste en que sus resultados se correlacionan, y el coeficiente de confiabilidad de la mitad de la prueba resultante se ajusta estadísticamente para estimar la confiabilidad de la prueba completa.

En síntesis, la confiabilidad de mitades partidas es la administración del mismo instrumento en partes equivalentes y que según algunos autores presenta una ventaja de requerir una sola aplicación del test a una muestra de personas.

Por lo expuesto las evidencias de fiabilidad permiten al investigador contar con un instrumento que presente consistencia, coherencia y precisión en las aplicaciones. Para el caso del presente estudio, se planteó el objetivo específico de encontrar las evidencias de confiabilidad a través de la consistencia interna del instrumento, la misma que se presenta en el capítulo de resultados.

### **2.2.3. Normas de calificación y de interpretación**

Las normas de calificación y de interpretación son el objetivo final en el proceso de la construcción de un instrumento. Su importancia reside en que las normas permiten dar significado cualitativo y cuantitativo a los datos recogidos en el instrumento.

#### **Normas de calificación**

Para Morales (1990) son el promedio o calificación "típica" que fue elaborada para una población determinada y en base a un instrumento concreto, permitiendo

comprender los resultados, ya que proporcionan los parámetros que hacen posible comparar la ejecución en dicha prueba.

Es la actuación media o normal del comportamiento en la población, de la variable o variables que el instrumento mide y que permiten dar significación a las puntuaciones de cada participante (González, 2007).

Según Valero (2013) es el modelo de comportamiento de acuerdo a la respuesta de un conjunto de personas, evaluados con la misma medida, que se establece como marco de referencia respecto al cual la puntuación de un individuo concreto será interpretada.

En conclusión, las normas de calificación hacen posible la significación de las puntuaciones de los participantes, según el comportamiento promedio de una población determinada en la variable que mide el test.

### **Normas de interpretación**

Para Morales (1990) son tablas que contienen las normas de calificación que posibilitan ordenar la ejecución relativa de un individuo dentro de su propio grupo o dentro de otros grupos facilitando la interpretación al brindar significado en el marco de lo que mide el test.

Son la sistematización de normas presentadas en una tabla que hacen posible la transformación de los puntajes directos en puntajes derivados que están en condición de ser interpretados de manera estadística (Aliaga, 2007).

En síntesis, las normas de interpretación son tablas que contienen las normas con el objetivo de interpretar las puntuaciones de los participantes de modo que la aplicación del instrumento adquiere un sentido y un significado.

Como se señaló, las normas de calificación y de interpretación proveen al instrumento la forma de interpretar cualitativa y cuantitativamente los resultados a partir de las puntuaciones obtenidas. Cabe señalar que, para efectos del presente

estudio, se elaboraron dichas normas que están reportados en el capítulo de los resultados.

### **2.3 Marco conceptual**

#### **Compromiso ético**

Es la firme disposición a ser justo y compasivo en las relaciones que se originan en el ejercicio de un servicio (autoría propia).

#### **Propiedades psicométricas**

Se refieren a los cálculos estadísticos que evidencian empíricamente la fiabilidad y validez del instrumento cuya relevancia es evidente en el desarrollo de un instrumento y en la investigación (Muñiz et al., 2013).

#### **Normas de calificación**

Es la actuación media o normal del comportamiento en la población de la variable o variables que el instrumento mide y que permiten dar significación a las puntuaciones de cada participante (González, 2007).

#### **Normas de interpretación**

Son la sistematización de normas presentadas en una tabla que hacen posible la transformación de los puntajes directos en puntajes derivados que están en condición de ser interpretados de manera estadística (Aliaga, 2007).

#### **Docente**

Es el mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante al generar situaciones que propician la formación (Latorre, 2014).

### **III. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

Construir y determinar las evidencias de la validez y confiabilidad del Inventario de compromiso ético en docentes.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Hallar las evidencias de la validez basada en el contenido y la validez basada en la estructura interna del Inventario de compromiso ético en docentes.
- Encontrar las evidencias de confiabilidad a través de la consistencia interna del Inventario de compromiso ético en docentes.
- Plantear normas de calificación e interpretación del Inventario de compromiso ético en docentes.

#### **IV. HIPÓTESIS**

En esta investigación no se formularon hipótesis debido a que se trata de una investigación de tipo instrumental que pretende aportar un instrumento que cuente con evidencias de validez y confiabilidad (Ato, López & Benavente, 2013).

## V. MÉTODO

### 5.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación es empírico con metodología cuantitativa dado que presenta datos empíricos originales que se encuadran dentro de la lógica epistemológica de tradición objetivista (Montero & León, 2007).

El estudio corresponde a una investigación metodológica debido a que se indaga sobre aspectos teóricos aplicados a la medición, recogida y análisis de datos, estadística y aspectos propios para la elaboración de instrumentos (Bisquerra, como se citó en Salgado-Lévano, 2018).

Así mismo, el presente estudio corresponde a una investigación de tipo instrumental, dado que se analizan las propiedades psicométricas de un instrumento (Ato, López & Benavente, 2013) dirigido a medir el compromiso ético.

En tal sentido, este estudio es empírico con metodología cuantitativa, porque se basa en el paradigma pospositivista que enfatiza la objetividad, y es metodológico e instrumental dado que se centra en la construcción de un instrumento dirigido a medir el compromiso ético en docentes.

### 5.2 Diseño de investigación

El diseño es no experimental, porque no se manipulará la variable de estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Asimismo, corresponde a una investigación transversal porque la intención ha sido describir la variable y analizar su incidencia en un momento dado (Pino, 2018); y específicamente es descriptivo, de carácter evaluativo, porque establece características del fenómeno y genera un instrumento para la evaluación de dicho fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

Por lo tanto, esta investigación es no experimental, dado que no se va a manipular la variable de compromiso ético. A su vez, es transversal, pues los datos se han recogido en un tiempo determinado y es descriptivo de carácter evaluativo porque ofrece la construcción de un instrumento dirigido a medir el compromiso ético en docentes.

### 5.3 Variables

El presente estudio considera las variables: atributiva, de control y a controlar.

#### 5.3.1 Variable atributiva

##### Compromiso ético

Son los puntajes obtenidos en las dimensiones de justicia y compasión del Inventario de compromiso ético en docentes, con seis indicadores cada una, tal como se presenta en la tabla 1 que muestra la operacionalización de la variable.

Tabla 1

##### *Operacionalización de la variable*

| Dimensiones de compromiso ético | Indicadores                             | Nº ítems                  |
|---------------------------------|---|---------------------------|
| Justicia                        | - Relación con la vocación              | 28, 37, 47                |
|                                 | - Relación con los estudiantes          | 2, 5, 24, 35              |
|                                 | - Relación con los colegas              | 17, 30, 48                |
|                                 | - Relación con los padres de familia    | 1, 8, 18, 21, 34          |
|                                 | - Relación con la institución educativa | 7, 40, 45                 |
|                                 | - Relación con la sociedad              | 16, 27, 36, 46, 50, 54    |
| Compasión                       | - Relación con la vocación              | 12, 25, 51                |
|                                 | - Relación con los estudiantes          | 9, 15, 22, 33, 41, 49, 52 |
|                                 | - Relación con los colegas              | 4, 6, 20, 29, 31, 38, 53  |
|                                 | - Relación con los padres de familia    | 10, 14, 19, 23, 26, 43    |
|                                 | - Relación con la institución educativa | 32, 39, 44                |
|                                 | - Relación con la sociedad              | 3, 11, 13, 42             |

### 5.3.2 Variables de control

Sexo: masculino y femenino

Edad: 25 a 60 años

Ocupación: Docente

### 5.3.3 Variable controlada

#### Deseabilidad social

Se controló por medio de la aplicación del instrumento en forma anónima, porque así se incrementan las probabilidades que las respuestas sean veraces (Crano, Brewer & Lac, 2015).

El anonimato mantiene vigencia como método para reducir la deseabilidad social (Suarez, Pedrosa, Pérez & García-Cueto, 2010).

## 5.4 Población y muestra

### Población

La población estuvo conformada por 855 docentes varones y mujeres que laboraban en las instituciones educativas que pertenecen a dos redes de una Unidad de Gestión de Educativa Local (UGEL) de Lima (ver tabla 2).

Tabla 2

#### *Distribución de la población*

| Institución educativa | Frecuencia | %     |
|-----------------------|------------|-------|
| Institución 1 (Red A) | 51         | 5.96  |
| Institución 2 (Red A) | 118        | 13.80 |
| Institución 3 (Red A) | 65         | 7.60  |
| Institución 4 (Red A) | 75         | 8.77  |

|                        |     |       |
|------------------------|-----|-------|
| Institución 5 (Red A)  | 120 | 14.04 |
| Institución 6 (Red A)  | 68  | 7.95  |
| Institución 7 (Red B)  | 88  | 10.29 |
| Institución 8 (Red B)  | 78  | 9.12  |
| Institución 9 (Red B)  | 140 | 16.37 |
| Institución 10 (Red B) | 52  | 6.08  |
| Total                  | 855 | 100   |

## Muestra

El procedimiento de muestreo ha sido no probabilístico de tipo intencional porque el investigador escoge en base a criterios o juicios preestablecidos a los elementos muestrales (Arias, 2006). El tamaño muestral fue determinado por los criterios de inclusión y de exclusión.

La muestra estuvo conformada por 401 docentes: 167 varones y 234 mujeres de 25 a 60 años de edad, que tenían como mínimo dos años de experiencia laboral y que laboraban en nueve instituciones educativas pertenecientes a dos redes de una UGEL de la ciudad de Lima (ver tabla 3). Cabe señalar que los porcentajes de varones y mujeres según instituciones educativas reflejan el porcentaje total de cada institución.

Tabla 3

*Distribución de la muestra según sexo e institución educativa*

| Indicadores           | Masculino |          | Femenino |          | Total    |          |
|-----------------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                       | <i>f</i>  | <i>%</i> | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>F</i> | <i>%</i> |
| Institución 1 (Red A) | 35        | 47.30    | 39       | 52.70    | 74       | 18.45    |
| Institución 2 (Red A) | 12        | 42.86    | 16       | 57.14    | 28       | 6.98     |
| Institución 3 (Red A) | 6         | 22.22    | 21       | 77.78    | 27       | 6.73     |
| Institución 4 (Red A) | 33        | 55.93    | 26       | 44.07    | 59       | 14.71    |
| Institución 5 (Red A) | 11        | 33.33    | 22       | 66.67    | 33       | 8.23     |

|                          |     |       |     |       |     |        |
|--------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|--------|
| Institución 6<br>(Red B) | 16  | 40.00 | 24  | 60.00 | 40  | 9.98   |
| Institución 7<br>(Red B) | 7   | 36.84 | 12  | 63.16 | 19  | 4.74   |
| Institución 8<br>(Red B) | 32  | 41.56 | 45  | 58.44 | 77  | 19.20  |
| Institución 9<br>(Red B) | 15  | 34.09 | 29  | 65.91 | 44  | 10.97  |
| Total                    | 167 |       | 234 |       | 401 | 100.00 |

### **Criterios de inclusión**

- Edad entre 25 a 60 años.
- Docentes titulados de educación básica regular.
- Experiencia laboral mínima de 2 años.
- Laborar en instituciones educativas de una UGEL de Lima.

### **Criterios de exclusión**

- Ocupar cargos administrativos.
- No aceptar el consentimiento informado.

## **5.5 Instrumento**

### **Inventario de compromiso ético en docentes**

Este instrumento ha sido construido por el autor del presente estudio con el objetivo de identificar el compromiso ético en docentes en general. Y se fundamenta en la teoría de la razón cordial de Cortina (2000; 2007) y la teoría sobre la ética docente según Martínez (2010).

Cabe señalar que la construcción del instrumento es *ad hoc* para efectos de la presente investigación. Para su construcción se han seguido los pasos que se estipulan en la comunidad científica (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019).

El instrumento inicialmente fue construido por 109 ítems distribuidos en dos dimensiones: justicia y compasión, con seis indicadores cada uno. Dicho número de ítems se construyó tomando en cuenta las recomendaciones de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019), quienes proponen crear un instrumento con un alto número de reactivos que puede ser el doble de lo que se espera en la versión final, ya que en el proceso de análisis serán descartados aquellos que no cumplan con los criterios metodológicos que la ciencia exige.

Las especificaciones de la versión preliminar del instrumento se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

*Tabla de especificaciones de la versión preliminar del Inventario de compromiso ético en docentes*

| Variable/<br>Definición  | Dimensiones<br>/Definición  | Indicadores/<br>Definición  | Ítems  | Escala de<br>medida<br>según<br>Likert  |
|--|---|---|--|---|
| Compromiso ético “es la firme disposición a ser justo y compasivo en las relaciones que se originan en el ejercicio de un servicio”<br><br>(Autoría propia). | Justicia: lo mínimo exigido conforme a la dignidad humana (Cortina, 2007) | - <b>Relación con la vocación profesional:</b><br>Es el proyecto de vida en miras a ofrecer un servicio de calidad (Martínez, 2010)<br>basado en la formación continua y actualizada de la especialidad pedagógica y didáctica (Mañu & Goyarrola, | 1. Actualizo mis conocimientos de la materia que imparto por medio de lecturas de libros especializados o revistas para aplicarlo en el aula.<br>2. Me intereso por saber más sobre los avances de la materia que imparto de modo que brindo conocimientos actuales para mis estudiantes.<br>3. Asisto a simposios o congresos anuales relacionados a la educación para compartirlo con mis estudiantes y colegas.<br>4. Participo en capacitaciones sobre pedagogía y didáctica para renovar mi ilusión como docente y ayudar al estudiante en su aprendizaje.<br>5. Estoy al tanto de capacitaciones y/o diplomados que se ofrecen presencial o virtualmente, pagadas o gratuitas, para inscribirme de modo que domine habilidades pedagógicas y humanas.<br>6. Tomo registro de las actividades que he participado como capacitaciones, | Siempre (1)<br><br>La mayoría de veces si (2)<br><br>Algunas veces si, algunas veces no (3)<br><br>La mayoría de las veces no(4)<br><br>Nunca (5) |

- 2018).
- simposios, congresos para hacer balance de mi autoformación y así aplicarlo con los estudiantes.
7. Especifico metas en el año para participar en congresos, capacitaciones o simposios para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.
  8. Me propongo metas a largo plazo para adquirir grados académicos superiores como la maestría y el doctorado.
  9. Considero que la docencia es un proyecto de vida plena.
  10. Ejercer la docencia como la actividad principal que exige lo mejor de mí mismo para los demás.
  11. Porto una agenda que figure un horario y programación de actividades para poder cumplir con mis tareas y atender a las inquietudes o necesidades de los estudiantes.
- **Relación con los estudiantes:** Es tratar a los estudiantes como fines en sí mismos en la dinámica cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2010) por medio de la comunicación y preparación de las sesiones.
12. Innovo cada inicio de año con estrategias y contenidos de la materia que imparto para adecuarlo a las características propias de los estudiantes.
  13. Explico el syllabus con detenimiento para que los estudiantes conozcan con certeza los propósitos de la asignatura y forma de proceder en las sesiones.
  14. Inicio puntualmente las sesiones de clase porque entiendo que mis estudiantes necesitan aprovechar al máximo el tiempo en orden al aprendizaje.
  15. Culmino puntualmente las sesiones de clase porque espero que los estudiantes perciban la exigencia del profesor por mostrar respeto al tiempo del otro.
  16. Temporalizo y elaboro cada sesión conforme a la programación para no dejar todo a la improvisación porque los estudiantes necesitan un saber organizado y sistematizado.
  17. Cuando falto a clase aviso al coordinador y busco una estrategia para recuperarla para mostrar a los estudiantes el compromiso asumido de dar la asignatura completa.
  18. Preparo sesiones de aprendizaje en coherencia con el contenido, competencia, capacidades y actitudes.
  19. Adapto el contenido de asignatura según los tiempos disponibles, las competencias y el nivel de los

estudiantes.

20. Tengo un ambiente de orden y atención mutua entre los estudiantes durante la clase.
21. Favorezco relaciones de respeto al tomar en cuenta las opiniones del estudiante procurando un lenguaje alturado y cercano.
22. Soy amable y respetuoso con todos los estudiantes.
23. Considero valioso dar razón de la necesidad de vivir las reglas de convivencia en el aula cuando se percibe algún tipo de desorden.
24. Propicio la motivación sobre la asignatura a impartir por medio de estrategias programadas para que todos los estudiantes se involucren en la sesión.
25. Proveo de variedad de materiales para el desarrollo de la clase.
26. Doy orientaciones sobre recursos que faciliten al estudiante a investigar.
27. Detallo los criterios de evaluación.
28. Corrijo detenidamente los exámenes y trabajos con retroalimentación para ser entregados en un tiempo razonable, y así permito que mis estudiantes puedan hacer consultas al respecto.
29. Evito realizar de manera apresurada correcciones de exámenes y trabajos.
30. Termino de desarrollar el syllabus al final del curso.

- **Relación con los colegas:**

Es el conjunto de acciones humanas y profesionales que favorecen la cooperación y trabajo en equipo entre los docentes para obtener el bien interno de la enseñanza (Martínez, 2010).

31. Saludo a los colegas de la institución educativa para crear un ambiente de fraternidad.
32. Asisto y participo en las reuniones de coordinación del área académica al que pertenezco con disposición a aportar y asumir los acuerdos como propio en miras a la unidad.
33. Comparto con los colegas estrategias, recursos y otros materiales de pedagogía o de la asignatura en común.
34. Tengo apertura a recibir encargos.
35. Soy cercano a los colegas que se incorporan a la institución.
36. Soy puntual a las reuniones de área o de alguna comisión.

- **Relación con los padres de familia:**

Es la actitud de

37. Participo en reuniones colectivas con padres y madres para informarles sobre aspectos generales de la formación y estilos de enseñanza.
38. Llevo un registro de entrevistas tanto

- diálogo y colaboración frente a los padres como electores del tipo de educación para sus hijos (Martínez, 2010).
- individual como colectiva con los padres de familia para comprenderlos de manera holística.
39. Animo a los padres a colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
  40. Después de cada entrega de evaluación a los estudiantes, busco confirmar que los padres tengan conocimiento del mismo.
  41. Genero estrategias para que los padres se informen sobre los resultados de evaluación de sus hijos basados en objetivos conseguidos y los mínimos establecidos.
  42. Ante la solicitud de los padres por conocer más sobre los criterios de evaluación, los atiendo dándole ampliación de la información.
  43. Los informes a los padres incluyen temas académicos y actitudinales.
  44. Comunico un horario de atención a padres de familia para que ellos acudan a mi persona ante una necesidad.
  45. Ante un estudiante que persiste en alterar la convivencia en el aula me comunico con los padres para resolver el conflicto.
- Relación con la institución educativa:** Es el esfuerzo por obtener el aprendizaje del estudiante según el ideario y reglas de la institución educativa (Martínez, 2010) además de asumir encargos de coordinación e integrar comisiones.
46. Leo e interiorizo la misión y visión de la institución educativa en el que trabajo.
  47. Tengo en cuenta en mi actuar los valores que propone la institución educativa en el que trabajo.
  48. Considero que en cada acción reflejo los valores de la institución educativa.
  49. Tomo en cuenta el perfil del egresado de la institución educativa cada vez que programo las sesiones.
  50. Conozco la historia y razón del nombre del colegio porque me ilusiono a ser parte de la tradición de la institución.
  51. Ante el surgimiento de actividades a nivel institucional, asumo encargos de coordinación para que estos sean exitosos.
  52. Acepto, asisto y participo en las comisiones que la institución requiere de mí.
- Relación con la sociedad:** Es el diálogo que establece el docente
53. Favorezco la actitud crítica en los estudiantes sobre los valores o antivalores establecidos en la sociedad.
  54. Aprovecho las fechas cívicas para reflexionar con los estudiantes sobre nuestra actitud ante la sociedad.

- sobre el entorno cultural en el que está inscrito la institución educativa (Martínez, 2010)
55. Ayudo a los estudiantes a ser críticos sobre coyunturas sociales facilitándoles reflexiones desde distintos puntos de vista.
56. Comparto experiencias personales para que los estudiantes puedan ir comprendiendo que lo social nos afecta a todos y que podemos aprender de la experiencia de los demás.
57. Invito a los estudiantes a analizar la oferta cultural en los medios de comunicación para que tomen conciencia de los valores o antivalores.
58. Creo debates entre los estudiantes sobre temas sociales para que aprendan a dar razones.
- Compasión: capacidad de sufrir con el vulnerable y alegrarse con el que está alegre (Cortina, 2007)
- **Relación con la vocación profesional:** Despliegue profesional con desinterés y generosidad como estilo de vida, (Martínez, 2010).
59. Tomo conciencia responsable que mi conducta refleja un modelo de vida para los estudiantes.
60. Comparto a los estudiantes mi estilo de vida para que lo consideren con juicio crítico y así animarlos a formar su propio estilo de vida.
61. Atiendo a las consultas de los estudiantes fuera del horario establecido por el contrato del trabajo.
62. Busco estar visible y disponible en los tiempos de recreo o descanso para conversar y compartir sobre temas edificantes.
63. Me intereso por estudiar la educación inclusiva para atender a los estudiantes que lo requieran.
- **Relación con los estudiantes:** Es el cuidado y solicitud sobre cada estudiante para atender inquietudes o dificultades académicas y personales (Martínez, 2010) en las aulas por el cultivo de ideales solidarios.
64. Suelo comprometerme de manera prioritaria con el aprendizaje de estudiantes que tienen bajo rendimiento.
65. Creo situaciones de trabajo específicas para estudiantes que tienen dificultades para llegar a las metas razonables de aprendizaje.
66. Dosifico las estrategias de enseñanza según los niveles de competencia de cada estudiante.
67. Estoy atento a los signos que los estudiantes muestran sobre posibles problemas de carácter personal para orientarlos en la búsqueda de una solución.
68. Me intereso por conocer las razones del bajo rendimiento conductual o académico para ayudar al estudiante.
69. Derivo a ayuda especializada cuando identifico signos complejos que afectan al rendimiento del estudiante.

70. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, recibo e interiorizo las orientaciones de los especialistas para obtener el mayor potencial de los estudiantes.
71. Dialogo con los colegas sobre el desempeño estudiantil del año precedente para adaptar la enseñanza a la situación real.
72. A los estudiantes que presentan ventajas, les animo a seguir investigando creando situaciones retadoras que puedan resolver.
73. Incentivo el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
74. Busco estrategias que motiven al estudiante a resolver problemas actuales con lo aprendido en el aula.
75. En conflictos del aula, busco conversar al final de la clase con el estudiante para que dé razones de su comportamiento y soluciones.
76. Felicito a los estudiantes por los progresos que realizan en el aprendizaje.
77. Manifiesto alegría a los estudiantes cuando superan sus dificultades.

- **Relación con los colegas:** Son los encuentros para el apoyo mutuo y diálogo en orden a atender necesidades personales, familiares y profesionales entre colegas. (Autoría propia).

78. Tomo iniciativas de encuentro con mis colegas ayudarnos a nivel personal y profesional.
79. Genero diálogos interdisciplinarios con los colegas de modo que contribuyo al intercambio y armonía de saberes.
80. Manifiesto interés a los colegas de otra área sobre la importancia y complementariedad de los cursos en el conjunto del saber.
81. Siento la necesidad de pedir a mis colegas del área orientaciones para mejorar mi desempeño docente.
82. Invito a mi sesión de clase a un colega para que me pueda dar sus impresiones y orientaciones para poder mejorar.
83. Considero oportuno el intercambio de experiencias en estrategias de enseñanza y materiales para favorecer mi crecimiento profesional.
84. Ante un conflicto con algún estudiante busco mediar tanto con los padres como con profesores.
85. Felicito a mis colegas cuando alcanzan logros de nivel institucional, académico o familiar.
86. Estoy atento a los signos de dolor o sufrimiento que muestran los colegas para buscar aliviarlos.
87. Converso con mis colegas para

animarlos resaltando sus fortalezas como personas y docentes.

- **Relación con los padres de familia:** Es la actitud crítica y formativa a las aspiraciones e instrumentos que cuentan los padres sobre la educación de sus hijos (Martínez, 2010).
88. Informo individualmente a los padres cuyos hijos presentan algún problema escolar.
89. Ofrezco a los padres pautas que pueden mejorar una situación de bajo rendimiento escolar de su hijo.
90. Tomo en cuenta la opinión de los padres para promocionar a los estudiantes a un grado como superado o cuando tienen asignaturas pendientes.
91. Doy a conocer a los padres pautas para mejorar el rendimiento escolar y el comportamiento.
92. Busco saber los motivos que dan los padres sobre la ausencia a clases de los hijos.
93. Luego de la evaluación, solicito la colaboración de los padres para llevar a cabo actividades individualizadas que permitan el aprendizaje esperado.
94. Considero la opinión de los padres de familia para enriquecer el currículo ordinario.
95. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, involucro a los padres en los planes de atención a la diversidad.
- **Relación con la institución educativa:** Es ayudar con juicio crítico a dar propuestas razonables sobre aquello que no funciona correctamente o que necesita ser renovado (Martínez, 2010).
96. Comparto la necesidad de ser voluntario ante programas de revisión y mejora de la institución educativa.
97. Participo en las comisiones de actividades aportando desde la experiencia lo que se aplicó bien y lo que debe ser cambiado.
98. Conozco y me informo sobre la estructura general de la institución educativa.
99. Ante la petición de voluntarios para integrar una comisión, me presento para participar en ella.
100. Participo en foros o grupos de coordinación para dar sugerencias de aspectos estructurales que conviene renovar, mantener o cambiar de la institución educativa.
101. Asumo con ilusión y responsabilidad las oportunidades de formación que brinda la institución educativa.
102. Solicito a la institución educativa ofertas de formación para mejorar mi formación en función de las necesidades de los estudiantes.
103. Comparto con los colegas y con las

autoridades experiencias en la institución que no me permiten crecer humana y profesionalmente.

- **Relación con la sociedad:** Es la actitud crítica de generar iniciativas que fortalezcan fenómenos locales positivos y aminoren los negativos sobre la educación de los estudiantes. (Martínez, 2010).
104. Propongo a los estudiantes debates que contrasten opciones de un tema sin silenciar opciones que son poco aceptadas.
105. Abordo cuestiones actuales argumentando desde varios puntos de vista sin privilegiar alguna para que el estudiante asuma su propia opinión.
106. Reto a los estudiantes a proponer soluciones a los problemas de la sociedad con los saberes adquiridos en la institución.
107. Cuestiono a los estudiantes a no permanecer indiferentes ante eventos negativos de la sociedad.
108. Desafío a los estudiantes a ser críticos sobre el uso de la tecnología en nuestras vidas.
109. Ante desastres naturales, no naturales, situaciones de pobreza o ante la identificación de personas vulnerables, fomento en los estudiantes iniciativas para ayudar desde nuestra institución.

---

*Nota.* Elaboración propia.

Dado que el presente estudio es instrumental, la versión final del instrumento con las respectivas evidencias de validez y confiabilidad se presentan en el capítulo de Resultados.

## 5.6 Procedimiento

### Primera etapa: Construcción del instrumento

Se construyó la versión preliminar del Inventario de compromiso ético en docentes en base a:

- La teoría de la razón cordial de Cortina (2000, 2007).
- Teoría sobre la ética docente según Martínez (2010).

Tomando en cuenta las bases teóricas del compromiso ético se construyó la tabla de especificaciones que contiene las definiciones de la variable, dimensiones e indicadores con sus respectivos ítems (véase tabla 4).

### **Segunda etapa: Evidencia de validez basada en el contenido**

Se determinó la evidencia de validez basada en el contenido del instrumento mediante la consulta a 10 jueces expertos a quienes se les envió una solicitud para contar con sus valiosos aportes (ver apéndice A). Debe señalarse que la consulta a expertos permite evaluar la pertinencia y la suficiencia de los ítems, así como de la adecuación de otras características de la prueba como las instrucciones, entre otros (Prieto & Delgado, 2010).

Dado que el juicio de expertos es una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que además son reconocidas por otros como expertos calificados, que son competentes para brindar información, evidencia, juicios y valoraciones sobre una temática (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), se consideró que los expertos debían cumplir con el siguiente perfil:

- Trayectoria como especialista reconocido en temas como: filosofía, ética filosófica, filosofía educativa, gestión educativa, acompañamiento de docentes.
- Experiencia y entrenamiento en la revisión de instrumentos de evaluación.
- Docentes de educación superior en filosofía y /o educación; coordinadores de educación básica regular o de educación superior, responsables de acompañamiento y evaluación de docentes, especialistas en ética y otros profesionales vinculados a la calidad educativa.

Dichos jueces llenaron la ficha de expertos establecida por la universidad (ver apéndice B). Los jueces recibieron la tabla de especificaciones (ver apéndice C), que sirvió para que completen la ficha de evaluación específica del instrumento (ver apéndice D) y la ficha de evaluación global del instrumento (ver apéndice E).

Los resultados de las respuestas de los jueces fueron procesados a través del coeficiente  $V$  de Aiken (Escarra, 1988), los cuales se mostrarán en el capítulo de Resultados.

### **Tercera etapa: Estudio piloto**

El estudio piloto busca examinar el funcionamiento general del instrumento de medida que tiene como característica central, el que se aplica a una muestra de participantes con características semejantes a la población objeto de interés, lo que permite efectuar una primera comprobación del funcionamiento del test en el contexto aplicado (Muniz & Fonseca-Pedrero, 2019).

En este sentido, el estudio piloto se llevó a cabo con el objetivo de probar la inteligibilidad de la versión preliminar del instrumento, es decir, que se comprendan las instrucciones, que la redacción sea clara, así como determinar la duración de la aplicación e identificar ítems ambiguos, todo lo cual contribuyó a elevar la calidad del instrumento (Salgado-Lévano, 2018).

La muestra estuvo conformada por 50 docentes de una institución educativa que compartía las mismas características de las instituciones donde se aplicaría la versión final. Dicho tamaño muestral fue estimado acorde a los planteamientos de diversos autores (véase vg. García-García, Reding-Bernal & López-Alvarenga, 2013).

Se virtualizó el instrumento por medio de la herramienta Google Forms con el objetivo de conducir la aplicación de modo on-line. En este proceso, una vez realizado el diseño virtual de formulario, se llevó a cabo un control de calidad por medio de una simulación.

Luego de la virtualización del instrumento, se solicitó al director la autorización para la aplicación del Inventario de compromiso ético en docentes (ver apéndice F), para lo cual se le explicó el objetivo de la investigación, así como las características del Inventario de compromiso ético.

Después de contar con la respectiva autorización, se invitó a los docentes a participar del estudio piloto por medio de los correos electrónicos que adjuntaba el enlace respectivo para resolver el inventario (ver apéndice G). Dicho enlace contenía en primer lugar el consentimiento informado (ver apéndice H) y el protocolo del instrumento.

Al finalizar la aplicación de la versión preliminar, se aplicó un sondeo con el fin de detectar el nivel de comprensión de los ítems y recibir sugerencias de los participantes (ver apéndice I).

Procesados los datos provenientes del estudio piloto, se realizaron los cambios que fueron pertinentes para proceder a aplicarlo a la muestra de estudio (véase capítulo de resultados).

#### **Cuarta etapa: Aplicación del instrumento**

Se realizaron las coordinaciones con las autoridades de las instituciones educativas para aplicar el instrumento a la muestra seleccionada (ver apéndice J).

Una vez obtenido la autorización, se envió la invitación vía correo electrónico (ver apéndice K) a los docentes que incluyó como primer paso el enlace para completar el consentimiento informado (ver apéndice L).

## VI. RESULTADOS

Los resultados han sido organizados en función de los objetivos del estudio. Para el análisis de datos se emplearon los paquetes *Psych* (Revelle, 2020), *lavaan* (Rosseel, 2020) y *SemTools* (Jorgensen, Pornprasertmanit, Schoemann & Rosseel, 2021) del entorno RStudio compatible con la versión 4.0.3 del software R.

Con el fin de efectuar los análisis se consideró:

- Para hallar las evidencias de validez basada en el contenido se utilizó el coeficiente  $V$  de Aiken (Escurra, 1988).
- Para el estudio piloto se incluyó el análisis de la calidad psicométrica por medio de índice de discriminación sobre los reactivos usando el cálculo de ítem- test.
- Para obtener la evidencia de validez basada en la estructura interna se procedió a realizar en primer lugar el análisis descriptivo y de homogeneidad de los ítems, mediante el cálculo de las correlaciones ítem-test corregidas. Posteriormente, para hallar la evidencia de validez basada en la estructura interna, se aplicó un análisis factorial confirmatorio (AFC) a fin de evaluar el adecuado ajuste del modelo teórico del ICE a los datos recolectados.
- Para estimar la confiabilidad por consistencia interna de las puntuaciones se utilizó el coeficiente omega.
- Se determinaron los baremos mediante el cálculo de percentiles ( $P_c$ ), a fin de establecer datos normativos para la interpretación de las puntuaciones del instrumento.

### 6.1 Evidencias de validez basada en el contenido

Esta validez se obtuvo a través del criterio de 10 jueces expertos, quienes llevaron la evaluación del Inventario de compromiso ético en docentes.

En primer lugar, se presenta la descripción de la formación académica, tiempo de experiencia y relación con la variable que permiten señalar que los jueces se encontraban altamente calificados para llevar a cabo la validez. En segundo lugar, se aborda el análisis específico del instrumento y en tercer lugar su análisis global.

### 6.1.1. Calificación de los jueces expertos

Se reporta la descripción de la formación y trayectoria profesional de los jueces que los capacitan para participar en la evaluación del instrumento (ver Tabla 5).

Tabla 5

*Perfil de los jueces expertos consultados*

|    | Formación Académica   | Tiempo de experiencia   | Relación con la variable  |
|----|---|---|---|
| 01 | <p>Magister en Psicopedagogía y orientación tutorial educativa (2016) en la Universidad Sedes Sapientiae.</p> <p>Segunda especialidad en atención temprana (2004) en la Pontificia Universidad Católica del Perú.</p> <p>Titulada en Educación Especial con especialidad en ceguera y visión subnormal en el Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Especial (1999) (Callao) UNSM.</p> <p>Licenciada en Educación (2010) por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p> <p>Bachiller en Educación (2001) por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p> | <p>21 años de docente en educación especial.</p> <p>6 años de docente con educación superior.</p> <p>Directora de un Centro de Educación básica especial.</p> | <p>Especialista como docente universitaria, directiva, ponente y capacitadora en educación inclusiva que ha reunido esfuerzos por concientizar a los docentes de la importancia de compadecerse y comprometerse con personas con necesidades especiales educativas donde el compromiso ético, según el estudio, plantea la dimensión de la compasión por los que sufren en un contexto educativo.</p> |
| 02 | <p>Estudios de doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Marcelino Champagnat.</p> <p>Licenciado (2004) y Magister (2014) en</p>   | <p>24 años de docente en la universidad en los cursos de teología y filosofía.</p>  | <p>Imparte los cursos de ética general, ética profesional docente y bioética para los estudiantes de pre-grado alcanzando un alto grado de análisis sobre la ética aplicada en el ejercicio docente que se relaciona con el “compromiso ético”.</p>   |

Sagrada Teología por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.

Estudios de Historia de Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Bachiller en Educación por Universidad Marcelino Champagnat (2015).

- |    |  |  |   |
|----|--|--|---|
| 03 | <p>Magister (2003) en derecho empresarial.</p> <p>Bachiller (1990) en derecho y ciencias políticas</p>   | <p>20 años de experiencia como docente en materias de política educativa, clima y cultura organizacional, ética docente, evaluación de calidad educativa y certificación de competencias en México.</p> <p>Experiencia en elaboración de instrumentos de evaluación, procesos de sensibilización y acompañamiento a instituciones educativas para la construcción participativa de instrumentos de gestión, elaboración de manuales y normalización de procedimientos.</p> | <p>Experta en temas de ética docente, clima y cultura organizacional y calidad educativa que son consideradas parte del compromiso ético docente.</p>   |
| 04 | <p>Doctora en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad Pontificia de Salamanca.</p> <p>Licenciada en Psicopedagogía.</p> <p>Diplomada Maestra en Educación Infantil y en Educación Especial.</p> | <p>Dirección y Gestión de Centros Educativos.</p> <p>Profesora de “Procesos y contextos educativos” en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.</p> <p>Profesora de “Didáctica e Innovación curricular” en los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria.</p>  | <p>Imparte el Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos y en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria que se relaciona con el compromiso ético en la gestión y calidad educativa.</p>   |
| 05 | <p>Doctor en Ciencias de la Educación (2014) por Universidad Marcelino Champagnat</p> <p>Magister (2004) en Educación con mención en psicopedagogía.</p>   | <p>Docente de ciencias en instituciones educativas de básica regular en España y África.</p> <p>19 años de docente en Universidad Marcelino Champagnat.</p>  | <p>Tiene formación filosófica como consta en los estudios doctorales. Realiza investigaciones de educación e imparte cursos de posgrado sobre la naturaleza de la universidad y diseño curricular como el ejercicio de la profesión del docente que se relacionan con el “compromiso ético”. Ha propuesto una definición de “compromiso ético” en el libro de su autoría.</p> |
| 06 | <p>Magister en Educación (2009) por la Universidad Pontificia</p>  | <p>Docente en Educación Básica Regular en Colombia.</p>  | <p>Directora académica de escuela pedagógica que imparte cursos de formación profesional ética y social.</p>  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Javeriana de Colombia.  | Docente en Instituto pedagógico en Perú y coordinadora de estudios académicos.  | Asesora de investigaciones de acción pedagógica en docentes.   |
|   | Evaluadora de Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad educativa (SINEACE).   |  |
| 07 Magister en Educación (2006) por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.                           | 22 años de docente en educación básica regular.   | Docente con dominio en temas de ética, ética aplicada, metodología de la investigación en estudiantes de pregrado y posgrado en las facultades de educación de las universidades Marcelino Champagnat y César Vallejo. |
| Licenciado en Educación (2002) por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.                            | 16 años como docente en la Universidad Marcelino Champagnat y en la Universidad César Vallejo, impartiendo los cursos de ética, educación, ciencias religiosas y metodología de la investigación. |  |
| Bachiller en Educación (2002) por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.                             |   |  |
| Bachiller en Teología (2001) por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.                              |   |  |
| 08 Bachiller (1995) y Magister (1998) en Sagrada Teología por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. | 21 años de docente de teología en la educación superior. Docente en instituciones educativas de básica regular.   | Imparte los cursos de ética general, ética aplicada y bioética desarrollando el perfil profesional de los futuros docentes que implica el tratamiento del “compromiso ético”.  |
| 09 Magister en Evaluación y acreditación de la Educación (2013) en la Universidad César Vallejo.                  | 18 años de docente en Educación Básica Regular. 12 años en equipo directivo. 15 años como docente universitario.  | Posee experiencia en la evaluación de docentes como dirección de colegios con una formación a nivel de maestría que incluye el dominio científico sobre el compromiso ético en los docentes.                           |
| Licenciada en Educación Secundaria (1994) por la Universidad Marcelino Champagnat.                                |   |  |
| Bachiller en Educación (1994) por la Universidad Marcelino Champagnat.  |   |  |
| 10 Magister en Sagrada Teología (2011) por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.                    | 10 años de experiencia en Educación Básica Regular. 24 años como docente en universidades e institutos como Universidad del   | Conoce la realidad de la docencia de Educación Básica Regular. Ha impartido el curso de Valores societales en la Universidad Femenina  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Licenciado en Educación Secundaria con especialización en teología (1994) por la Pontificia Universidad Católica del Perú.</p> <p>Bachiller en Teología (1988) por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.</p> | <p>Pacífico, Universidad de Piura, Escuela Superior de Fuerzas Aéreas.</p> <p>Director del Instituto Superior Pedagógico de Catequesis<br/>Docente en el Instituto de San Martín (Chosica).</p> <p>Docente en el Seminario de San Martín (Chosica).</p> <p>Docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p> <p>Coordinador de la complementación académica en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p> | <p>del Sagrado Corazón en el programa complementación académica para docentes y posee amplio conocimiento sobre ética que incluye el compromiso ético en la formación de los docentes.</p> |
|---|---|--|

---

### 6.1.2. Análisis específico del instrumento

En el análisis específico, los jueces en primer lugar recibieron la información general del instrumento que comprendió: el objetivo, la definición de la variable que se buscó medir, la población a la que se dirige, las instrucciones, las alternativas de respuesta y la puntuación, lo que les permitió evaluar la estructura general del instrumento por parte de los jueces.

En segundo lugar, tomando como base la consideración de la información anterior, evaluaron la definición de cada dimensión e indicador, así como el contenido y estilo de redacción de sus respectivos ítems. En los casos que no estuvieron de acuerdo, se les solicitó que indicaran sus observaciones.

Entre los resultados se halló que:

- (1) De los 109 reactivos iniciales, 93 obtuvieron valores igual o mayor a .90, excepto 16 ítems que fueron eliminados.
- (2) De los ítems que fueron considerados válidos, los jueces consideraron pertinente que se lleven a cabo modificaciones en la redacción de dos indicadores y 12 ítems. Dichos aportes no comprometieron el acuerdo del juez sobre el ítem e indicador respectivo y se debe enfatizar que los cambios sugeridos no afectaron

de manera sustancial la redacción, sino que estuvieron en orden a la mayor comprensión de los mismos, razón por la cual, se tomó la decisión de acoger dichos aportes para incrementar la claridad y precisión del instrumento.

En la tabla 6 se presentan las modificaciones de los indicadores y reactivos de los ítems que se consideraron válidos, pero que se creyó conveniente mejorar la redacción en base a los aportes de los jueces expertos.

Tabla 6

*Aportes de los jueces en dos indicadores y 12 ítems válidos*

| Redacción Original  | Redacción modificada   |
|---|--|
| Indicador. Relación con los estudiantes: Es tratar a los estudiantes como fines en sí mismos en la dinámica cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2010) por medio de la comunicación y preparación de las sesiones. | Indicador. Relación con los estudiantes: Es tratar a los estudiantes como fines en sí mismos en la dinámica cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2010) por medio de la comunicación y preparación de las sesiones <b>de clase</b> . |
| 20. Tengo un ambiente de orden y atención mutua entre los estudiantes durante la clase  | 20. <b>Mantengo</b> un ambiente de orden y atención mutua entre los estudiantes durante la clase.  |
| 23. Considero valioso dar razón de la necesidad de vivir las reglas de convivencia en el aula cuando se percibe algún tipo de desorden.   | 23. Considero valioso dar razón de la necesidad de vivir las reglas de convivencia en el aula cuando se percibe algún tipo de desorden <b>o problema</b> .   |
| 26. Doy orientaciones sobre recursos que faciliten al estudiante a investigar.  | 26. Doy orientaciones sobre recursos que faciliten al estudiante <b>para</b> investigar.   |
| 28. Corrijo detenidamente los exámenes y trabajos con retroalimentación para ser entregados en un tiempo razonable, y así permito que mis estudiantes puedan hacer consultas al respecto.   | 28. Corrijo detenidamente los exámenes y trabajos para ser entregados en un tiempo razonable, y así permito que mis estudiantes puedan hacer consultas al respecto <b>y recibir retroalimentación adecuada</b> .   |
| 32. Asisto y participo en las reuniones de coordinación del área académica al que pertenezco con disposición a aportar y asumir los acuerdos como propio en miras a la unidad.  | 32. Participo en las reuniones de coordinación del área académica al que pertenezco, con disposición <b>para</b> aportar y asumir los acuerdos como propio en miras a la unidad.   |
| 46. Leo e interiorizo la misión y visión de la institución educativa en el que trabajo.   | 46. Leo e interiorizo la misión y visión de la institución educativa en <b>la</b> que trabajo.   |
| 47. Tengo en cuenta en mi actuar los valores que propone la institución educativa en el que trabajo.  | 47. Tengo en cuenta en mi actuar los valores que propone la institución educativa en <b>la</b> que trabajo.  |
| 50. Conozco la historia y razón del nombre del colegio porque me ilusiono a ser parte de la   | 50. Conozco la historia y razón del nombre del colegio porque me <b>ilusiona</b> ser parte de la   |

| tradición de la institución.  | tradición de la institución <b>educativa</b> .   |
|---|--|
| Indicador. Relación con la sociedad: Es el diálogo que establece el docente sobre el entorno cultural en el que está inscrito la institución educativa (Martínez, 2010) | Indicador. Relación con la sociedad: Es el diálogo que establece el docente sobre el entorno cultural en el que está <b>inscrita</b> la institución educativa (Martínez, 2010) |
| 61. Atiendo a las consultas de los estudiantes fuera del horario establecido por el contrato del trabajo.   | 61. Atiendo a las consultas de los estudiantes fuera del horario establecido.  |
| 63. Me intereso por estudiar la educación inclusiva para atender a los estudiantes que lo requieran.  | 63. Me intereso por estudiar <b>sobre</b> educación inclusiva para atender a los estudiantes que lo requieran.   |
| 75. En conflictos del aula, busco conversar al final de la clase con el estudiante para que dé razones de su comportamiento y soluciones.                               | 75. En conflictos del aula, busco conversar al final de la clase con el estudiante para que dé razones de su comportamiento y <b>posibles</b> soluciones.                      |
| 78. Tomo iniciativas de encuentro con mis colegas ayudarnos a nivel personal y profesional.   | 78. Tomo iniciativas de encuentro con mis colegas <b>para</b> ayudarnos a nivel personal y profesional.  |

*Nota.* En la segunda columna aparece en negrita la modificación del indicador o ítem.

En la tabla 7 se presentan los 109 ítems de la versión inicial del Inventario de compromiso ético, de los cuales 93 obtuvieron un coeficiente *V* de Aiken igual o mayor a .90 que evidencian su alta validez basada en el contenido. Mientras que 16 ítems (4, 6, 7, 9, 22, 43, 45, 48, 52, 65, 84, 90, 91, 92, 99 y 107) no alcanzaron dichos valores por lo que fueron eliminados.

Tabla 7

*Validez basada en el contenido a nivel específico del Inventario de compromiso ético en docentes*

|   | Total jueces | V de Aiken | <i>p</i> |
|---|--------------|------------|----------|
| DIMENSIÓN JUSTICIA: Lo mínimo exigido conforme a la dignidad humana (Cortina, 2007) | 10           | 1.00       | 0.01     |
| Indicadores de dimensión JUSTICIA:  |              |            |          |
| Relación con la vocación  |              |            |          |
| Relación con los estudiantes  |              |            |          |
| Relación con los colegas  | 10           | 1.00       | 0.01     |
| Relación con los padres de familia  |              |            |          |
| Relación con la institución educativa   |              |            |          |
| Relación con la sociedad  |              |            |          |

|  |          |            |             |
|--|----------|------------|-------------|
| Indicador. Relación con la vocación profesional: Es el proyecto de vida en miras a ofrecer un servicio de calidad (Martínez, 2010) basado en la formación continua y actualizada de la especialidad pedagógica y didáctica (Mañu & Goyarrola, 2018). | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 1. Actualizo mis conocimientos de la materia que imparto por medio de lecturas de libros especializados o revistas para aplicarlo en el aula.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 2. Me intereso por saber más sobre los avances de la materia que imparto de modo que brindo conocimientos actuales para mis estudiantes.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 3. Asisto a simposios o congresos anuales relacionados a la educación para compartirlo con mis estudiantes y colegas.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| <b>4. Participo en capacitaciones sobre pedagogía y didáctica para renovar mi ilusión como docente y ayudar al estudiante en su aprendizaje.</b>   | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 5. Estoy al tanto de capacitaciones y/o diplomados que se ofrecen presencial o virtualmente, pagadas o gratuitas, para inscribirme de modo que domine habilidades pedagógicas y humanas.   | 9        | .90        | 0.01        |
| <b>6. Tomo registro de las actividades que he participado como capacitaciones, simposios, congresos para hacer balance de mi autoformación y así aplicarlo con los estudiantes.</b>  | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| <b>7. Especifico metas en el año para participar en congresos, capacitaciones o simposios para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.</b>  | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 8. Me propongo metas a largo plazo para adquirir grados académicos superiores como la maestría y el doctorado.   | 9        | .90        | 0.01        |
| <b>9. Considero que la docencia es un proyecto de vida plena.</b>  | <b>7</b> | <b>.70</b> |             |
| 10. Ejercicio la docencia como la actividad principal que exige lo mejor de mí mismo para los demás.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 11. Porto una agenda que figure un horario y programación de actividades para poder cumplir con mis tareas y atender a las inquietudes o necesidades de los estudiantes.   | 9        | .90        | 0.01        |
| Indicador. Relación con los estudiantes: Es tratar a los estudiantes como fines en sí mismos en la dinámica cooperativa del proceso de enseñanza- aprendizaje (Martínez, 2010) por medio de la comunicación y preparación de las sesiones de clase.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 12. Innovo cada inicio de año con estrategias y contenidos de la materia que imparto para adecuarlo a las características propias de los estudiantes.  | 9        | .90        | 0.01        |
| 13. Explico el syllabus con detenimiento para que los estudiantes conozcan con certeza los propósitos de la asignatura y forma de proceder en las sesiones.  | 9        | .90        | 0.01        |
| 14. Inicio puntualmente las sesiones de clase porque entiendo que mis estudiantes necesitan aprovechar al máximo el tiempo en orden al aprendizaje.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 15. Culmino puntualmente las sesiones de clase porque espero que los estudiantes perciban la exigencia del profesor por mostrar respeto al tiempo del otro.  | 10       | 1.00       | 0.01        |

|  |          |            |             |
|--|----------|------------|-------------|
| 16. Temporalizo y elaboro cada sesión conforme a la programación para no dejar todo a la improvisación porque los estudiantes necesitan un saber organizado y sistematizado.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 17. Cuando falto a clase aviso al coordinador y busco una estrategia para recuperarla para mostrar a los estudiantes el compromiso asumido de dar la asignatura completa.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 18. Preparo sesiones de aprendizaje en coherencia con el contenido, competencia, capacidades y actitudes.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 19. Adapto el contenido de asignatura según los tiempos disponibles, las competencias y el nivel de los estudiantes.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 20. Mantengo un ambiente de orden y atención mutua entre los estudiantes durante la clase.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 21. Favorezco relaciones de respeto al tomar en cuenta las opiniones del estudiante procurando un lenguaje alturado y cercano.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| <b>22. Soy amable y respetuoso con todos los estudiantes.</b>  | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 23. Considero valioso dar razón de la necesidad de vivir las reglas de convivencia en el aula cuando se percibe algún tipo de desorden o problema.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 24. Propicio la motivación sobre la asignatura a impartir por medio de estrategias programadas para que todos los estudiantes se involucren en la sesión.  | 9        | .90        | 0.01        |
| 25. Proveo de variedad de materiales para el desarrollo de la clase.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 26. Doy orientaciones sobre recursos que faciliten al estudiante para investigar.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 27. Detallo los criterios de evaluación.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 28. Corrijo detenidamente los exámenes y trabajos con retroalimentación para ser entregados en un tiempo razonable, y así permito que mis estudiantes puedan hacer consultas al respecto y recibir retroalimentación adecuada. | 9        | .90        | 0.01        |
| 29. Evito realizar de manera apresurada correcciones de exámenes y trabajos.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 30. Termino de desarrollar el syllabus al final del curso.   | 9        | .90        | 0.01        |
| Indicador. Relación con los colegas: Es el conjunto de acciones humanas y profesionales que favorecen la cooperación y trabajo en equipo entre los docentes para obtener el bien interno de la enseñanza (Martínez, 2010).     | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 31. Saludo a los colegas de la institución educativa para crear un ambiente de fraternidad.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 32. Participo en las reuniones de coordinación del área académica al que pertenezco con disposición para aportar y asumir los acuerdos como propio en miras a la unidad.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 33. Comparto con los colegas estrategias, recursos y otros materiales de pedagogía o de la asignatura en común.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 34. Tengo apertura a recibir encargos.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 35. Soy cercano a los colegas que se incorporan a la institución.  | 10       | 1.00       | 0.01        |

|  |          |            |             |
|--|----------|------------|-------------|
| 36. Soy puntual a las reuniones de área o de alguna comisión.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| Indicador. Relación con los padres de familia: Es la actitud de diálogo y colaboración frente a los padres como electores del tipo de educación para sus hijos (Martínez, 2010).   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 37. Participo en reuniones colectivas con padres y madres para informarles sobre aspectos generales de la formación y estilos de enseñanza.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 38. Llevo un registro de entrevistas tanto individual como colectiva con los padres de familia para comprenderlos de manera holística.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 39. Animo a los padres a colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 40. Después de cada entrega de evaluación a los estudiantes, busco confirmar que los padres tengan conocimiento del mismo.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 41. Genero estrategias para que los padres se informen sobre los resultados de evaluación de sus hijos basados en objetivos conseguidos y los mínimos establecidos.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 42. Ante la solicitud de los padres por conocer más sobre los criterios de evaluación, los atiendo dándole ampliación de la información.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| <b>43. Los informes a los padres incluyen temas académicos y actitudinales.</b>  | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 44. Comunico un horario de atención a padres de familia para que ellos acudan a mi persona ante una necesidad.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| <b>45. Ante un estudiante que persiste en alterar la convivencia en el aula me comunico con los padres para resolver el conflicto.</b>   | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| Indicador. Relación con la institución educativa: Es el esfuerzo por obtener el aprendizaje del estudiante según el ideario y reglas de la institución educativa (Martínez, 2010) además de asumir encargos de coordinación e integrar comisiones. | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 46. Leo e interiorizo la misión y visión de la institución educativa en la que trabajo.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 47. Tengo en cuenta en mi actuar los valores que propone la institución educativa en el que trabajo.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| <b>48. Considero que en cada acción reflejo los valores de la institución educativa.</b>   | <b>7</b> | <b>.70</b> |             |
| 49. Tomo en cuenta el perfil del egresado de la institución educativa cada vez que programo las sesiones.  | 9        | 0.90       | 0.01        |
| 50. Conozco la historia y razón del nombre del colegio porque me ilusiona a ser parte de la tradición de la institución educativa.   | 9        | 0.90       | 0.01        |
| 51. Ante el surgimiento de actividades a nivel institucional, asumo encargos de coordinación para que estos sean exitosos.   | 9        | 0.90       | 0.01        |
| <b>52. Acepto, asisto y participo en las comisiones que la institución requiere de mí.</b>   | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| Indicador. Relación con la sociedad: Es el diálogo que establece el docente sobre el entorno cultural en el que está inscrita la institución educativa (Martínez, 2010)  | 10       | 1.00       | 0.01        |

|  |          |            |             |
|--|----------|------------|-------------|
| 53. Favorezco la actitud crítica en los estudiantes sobre los valores o antivalores establecidos en la sociedad.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 54. Aprovecho las fechas cívicas para reflexionar con los estudiantes sobre nuestra actitud ante la sociedad.  | 9        | .90        | 0.01        |
| 55. Ayudo a los estudiantes a ser críticos sobre coyunturas sociales facilitándoles reflexiones desde distintos puntos de vista.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 56. Comparto experiencias personales para que los estudiantes puedan ir comprendiendo que lo social nos afecta a todos y que podemos aprender de la experiencia de los demás.  | 9        | .90        | 0.01        |
| 57. Invito a los estudiantes a analizar la oferta cultural en los medios de comunicación para que tomen conciencia de los valores o antivalores.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 58. Creo debates entre los estudiantes sobre temas sociales para que aprendan a dar razones.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| <b>DIMENSIÓN COMPASIÓN: capacidad de sufrir con el vulnerable y alegrarse con el que está alegre (Cortina, 2007)</b>   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| Indicadores de dimensión COMPASIÓN:  |          |            |             |
| Relación con la vocación   |          |            |             |
| Relación con los estudiantes   |          |            |             |
| Relación con los colegas   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| Relación con los padres de familia   |          |            |             |
| Relación con la institución educativa  |          |            |             |
| Relación con la sociedad   |          |            |             |
| Indicador. Relación con la vocación profesional: Despliegue profesional con desinterés y generosidad como estilo de vida, (Martínez, 2010).  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 59. Tomo conciencia responsable que mi conducta refleja un modelo de vida para los estudiantes.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 60. Comparto a los estudiantes mi estilo de vida para que lo consideren con juicio crítico y así animarlos a formar su propio estilo de vida.  | 9        | .90        | 0.01        |
| 61. Atiendo a las consultas de los estudiantes fuera del horario establecido.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 62. Busco estar visible y disponible en los tiempos de recreo o descanso para conversar y compartir sobre temas edificantes.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 63. Me intereso por estudiar sobre educación inclusiva para atender a los estudiantes que lo requieran.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| Indicador. Relación con los estudiantes: Es el cuidado y solicitud sobre cada estudiante para atender inquietudes o dificultades académicas y personales (Martínez, 2010) en las aulas por el cultivo de ideales solidarios. | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 64. Suelo comprometerme de manera prioritaria con el aprendizaje de estudiantes que tienen bajo rendimiento.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| <b>65. Creo situaciones de trabajo específicas para estudiantes que tienen dificultades para llegar a las metas razonables de aprendizaje.</b>   | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 66. Dosifico las estrategias de enseñanza según los niveles de competencia de cada estudiante.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 67. Estoy atento a los signos que los estudiantes muestran sobre posibles problemas de carácter personal para orientarlos en la búsqueda de una  | 9        | .90        | 0.01        |

|  |          |            |             |
|--|----------|------------|-------------|
| solución.  |          |            |             |
| 68. Me intereso por conocer las razones del bajo rendimiento conductual o académico para ayudar al estudiante.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 69. Derivo a ayuda especializada cuando identifico signos complejos que afectan al rendimiento del estudiante.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 70. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, recibo e interiorizo las orientaciones de los especialistas para obtener el mayor potencial de los estudiantes.                    | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 71. Dialogo con los colegas sobre el desempeño estudiantil del año precedente para adaptar la enseñanza a la situación real.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 72. A los estudiantes que presentan ventajas, les animo a seguir investigando creando situaciones retadoras que puedan resolver.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 73. Incentivo el trabajo colaborativo entre los estudiantes.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 74. Busco estrategias que motiven al estudiante a resolver problemas actuales con lo aprendido en el aula.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 75. En conflictos del aula, busco conversar al final de la clase con el estudiante para que dé razones de su comportamiento y posibles soluciones.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 76. Felicito a los estudiantes por los progresos que realizan en el aprendizaje.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 77. Manifiesto alegría a los estudiantes cuando superan sus dificultades.  | 9        | .90        | 0.01        |
| Indicador. Relación con los colegas: Son los encuentros para el apoyo mutuo y diálogo en orden a atender necesidades personales, familiares y profesionales entre colegas. (Autoría propia). | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 78. Tomo iniciativas de encuentro con mis colegas para ayudarnos a nivel personal y profesional.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 79. Genero diálogos interdisciplinarios con los colegas de modo que contribuyo al intercambio y armonía de saberes.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 80. Manifiesto interés a los colegas de otra área sobre la importancia y complementariedad de los cursos en el conjunto del saber.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 81. Siento la necesidad de pedir a mis colegas del área orientaciones para mejorar mi desempeño docente.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 82. Invito a mi sesión de clase a un colega para que me pueda dar sus impresiones y orientaciones para poder mejorar.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 83. Considero oportuno el intercambio de experiencias en estrategias de enseñanza y materiales para favorecer mi crecimiento profesional.  | 9        | .90        | 0.01        |
| <b>84. Ante un conflicto con algún estudiante busco mediar tanto con los padres como con profesores.</b>   | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 85. Felicito a mis colegas cuando alcanzan logros de nivel institucional, académico o familiar.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 86. Estoy atento a los signos de dolor o sufrimiento que muestran los colegas para buscar aliviarlos.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 87. Converso con mis colegas para animarlos resaltando sus fortalezas como   | 10       | 1.00       | 0.01        |

|  |          |            |             |
|--|----------|------------|-------------|
| personas y docentes.   |          |            |             |
| Indicador. Relación con los padres de familia: Es la actitud crítica y formativa a las aspiraciones e instrumentos que cuentan los padres sobre la educación de sus hijos (Martínez, 2010).          | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 88. Informo individualmente a los padres cuyos hijos presentan algún problema escolar.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 89. Ofrezco a los padres pautas que pueden mejorar una situación del bajo rendimiento escolar de su hijo.  | 9        | .90        | 0.01        |
| <b>90. Tomo en cuenta la opinión de los padres para promocionar a los estudiantes a un grado como superado o cuando tienen asignaturas pendientes.</b>   | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| <b>91. Doy a conocer a los padres pautas para mejorar el rendimiento escolar y el comportamiento.</b>  | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| <b>92. Busco saber los motivos que dan los padres sobre la ausencia a clases de los hijos.</b>   | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 93. Luego de la evaluación, solicito la colaboración de los padres para llevar a cabo actividades individualizadas que permitan el aprendizaje esperado.   | 9        | .90        | 0.01        |
| 94. Considero la opinión de los padres de familia para enriquecer el currículo ordinario.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 95. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, involucro a los padres en los planes de atención a la diversidad.  | 9        | .90        | 0.01        |
| Indicador. Relación con la institución educativa: Es ayudar con juicio crítico a dar propuestas razonables sobre aquello que no funciona correctamente o que necesita ser renovado (Martínez, 2010). | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 96. Comparto la necesidad de ser voluntario ante programas de revisión y mejora de la institución educativa.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 97. Participo en las comisiones de actividades aportando desde la experiencia lo que se aplicó bien y lo que debe ser cambiado.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 98. Conozco y me informo sobre la estructura general de la institución educativa.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| <b>99. Ante la petición de voluntarios para integrar una comisión, me presento para participar en ella.</b>  | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 100. Participo en foros o grupos de coordinación para dar sugerencias de aspectos estructurales que conviene renovar, mantener o cambiar de la institución educativa.                                | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 101. Asumo con ilusión y responsabilidad las oportunidades de formación que brinda la institución educativa.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 102. Solicito a la institución educativa ofertas de formación para mejorar mi formación en función de las necesidades de los estudiantes.  | 9        | .90        | 0.01        |
| 103. Comparto con los colegas y con las autoridades experiencias en la institución que no me permiten crecer humana y profesionalmente.  | 9        | .90        | 0.01        |
| Indicador. Relación con la sociedad: Es la actitud crítica de generar iniciativas que fortalezcan fenómenos locales positivos y aminoren los negativos sobre la                                      | 10       | 1.00       | 0.01        |

---

educación de los estudiantes. (Martínez, 2010).

|   |          |            |             |
|---|----------|------------|-------------|
| 104. Propongo a los estudiantes debates que contrasten opciones de un tema sin silenciar opciones que son poco aceptadas.   | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 105. Abordo cuestiones actuales argumentando desde varios puntos de vista sin privilegiar alguna para que el estudiante asuma su propia opinión.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 106. Reto a los estudiantes a proponer soluciones a los problemas de la sociedad con los saberes adquiridos en la institución.  | 9        | .90        | 0.01        |
| <b>107. Cuestiono a los estudiantes a no permanecer indiferentes ante eventos negativos de la sociedad.</b>   | <b>8</b> | <b>.80</b> | <b>0.49</b> |
| 108. Desafío a los estudiantes a ser críticos sobre el uso de la tecnología en nuestras vidas.  | 10       | 1.00       | 0.01        |
| 109. Ante desastres naturales, no naturales, situaciones de pobreza o ante la identificación de personas vulnerables, fomento en los estudiantes iniciativas para ayudar desde nuestra institución. | 9        | .90        | 0.01        |

---

*Nota:* Los intervalos de confianza se han calculado al 95% y para su interpretación se esperan valores por encima de .80 para dar por válido un reactivo.

Los ítems en negrita son los que han sido descartados por no presentar un coeficiente *V* de Aiken aceptable.

A continuación, se presentan los valores obtenidos con el coeficiente *V* de Aiken por cada dimensión e indicador, hallándose un valor para cada dimensión de .96, que coincide igualmente con el valor total para todo el Inventario de compromiso ético como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8

*Validez basada en el contenido del Inventario de compromiso ético en docentes, según dimensiones e indicadores*

| Dimensión | Indicadores | <i>V</i> de Aiken |
|-----------|-------------|-------------------|
| Justicia  | Indicador 1 | .93               |
|           | Indicador 2 | .95               |
|           | Indicador 3 | .97               |
|           | Indicador 4 | .99               |
|           | Indicador 5 | .94               |
|           | Indicador 6 | .97               |
|           | Sub-total   | .96               |
| Compasión | Indicador 1 | .98               |
|           | Indicador 2 | .97               |
|           | Indicador 3 | .96               |

|             |     |
|-------------|-----|
| Indicador 4 | .94 |
| Indicador 5 | .97 |
| Indicador 6 | .96 |
| Sub-total   | .96 |

---

|       |     |
|-------|-----|
| Total | .96 |
|-------|-----|

---

### 6.1.3. Análisis global del instrumento

Este análisis permitió evaluar las características generales del instrumento como son la relación que tiene con el objetivo de la investigación, la coherencia entre la definición operacional y teórica, la organización, el lenguaje, las instrucciones, las alternativas de respuesta, las puntuaciones, la suficiencia de los ítems, indicadores y dimensiones, así como su coherencia interna, entre otros.

El resultado muestra que los aspectos examinados por los jueces evidencian una alta validez basada en el contenido a través del coeficiente *V* de Aiken, dado que los valores oscilan entre .9 y 1, como se observa en la tabla 9.

Tabla 9

*Validez basada en el contenido a nivel global del Inventario de compromiso ético en docentes*

| Nº | Características generales  | Total jueces | V de Aiken | <i>p</i> |
|----|--|--------------|------------|----------|
| 1  | El instrumento contribuye a lograr el objetivo que se ha propuesto.  | 10           | 1.00       | 0.01     |
| 2  | La definición teórica que se ha asumido de la variable es coherente con la definición operacional que se ha construido (dimensiones, indicadores e ítems) y está fundamentada en la ciencia. | 9            | .90        | 0.01     |
| 3  | El instrumento está organizado en forma lógica y coherente.  | 9            | .90        | 0.01     |
| 4  | El lenguaje utilizado es apropiado para la población a la que va dirigido.   | 9            | .90        | 0.01     |
| 5  | Las instrucciones son fáciles de seguir.   | 10           | 1.00       | 0.01     |
| 6  | Las alternativas de respuestas son pertinentes.  | 10           | 1.00       | 0.01     |
| 7  | Las puntuaciones asignadas a las respuestas son pertinentes.   | 10           | 1.00       | 0.01     |

|    |  |    |      |      |
|----|--|----|------|------|
| 8  | Las definiciones de las dimensiones están fundamentadas en la ciencia.   | 10 | 1.00 | 0.01 |
| 9  | Las dimensiones son suficientes y pertinentes para medir la variable.    | 9  | .90  | 0.01 |
| 10 | Las definiciones de los indicadores están fundamentadas en la ciencia.   | 10 | 1.00 | 0.01 |
| 11 | Los indicadores son suficientes y pertinentes para medir cada dimensión. | 10 | 1.00 | 0.01 |
| 12 | Los ítems son suficientes y pertinentes para medir cada indicador.       | 9  | .90  | 0.01 |
| 13 | Existe coherencia entre las dimensiones, indicadores e ítems.            | 9  | .90  | 0.01 |
| 14 | La tabla de especificaciones es coherente y lógica.                      | 9  | .90  | 0.01 |

## 6.2. Estudio piloto

Se procedió a aplicar la versión preliminar obtenida por medio de la opinión de los jueces expertos a una muestra de 50 docentes que compartían las mismas características que la muestra final. Los resultados, una vez tabulados los datos, mostraron ser positivos sobre la comprensión de los ítems. Posteriormente se pasó a realizar un análisis de la calidad psicométrica por medio de índice de discriminación (Muñiz & Fonseca- Pedrero, 2019) sobre los reactivos usando el cálculo de ítem- test bajo el criterio  $t-it > 0.50$ , cuyo valor define al ítem como adecuado.

Así se determinó eliminar 30 ítems (2, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 15, 17, 18, 23, 24, 26, 29, 32, 33, 34, 38, 41, 42, 44, 46, 54, 61, 66, 67, 72, 82, 87 y 88). Cabe señalar que se decidió no eliminar los ítems 69 y 84 a fin de evitar la presencia de indicadores con menos de tres ítems (Lloret- Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco., 2014). La versión final de esta etapa quedo conformada por 63 ítems.

Como se puede apreciar el índice de discriminación de los ítems del instrumento se muestra en la tabla 10.

Tabla 10

*Índice de discriminación por medio de la relación ítem test*

|     | $r_{i-t}$ |
|-----|-----------|
| CE1 | 0.555     |

---

|      |       |
|------|-------|
| CE2  | 0.440 |
| CE3  | 0.654 |
| CE4  | 0.444 |
| CE5  | 0.419 |
| CE6  | 0.328 |
| CE7  | 0.374 |
| CE8  | 0.534 |
| CE9  | 0.634 |
| CE10 | 0.639 |
| CE11 | 0.269 |
| CE12 | 0.578 |
| CE13 | 0.460 |
| CE14 | 0.653 |
| CE15 | 0.310 |
| CE16 | 0.603 |
| CE17 | 0.061 |
| CE18 | 0.368 |
| CE19 | 0.582 |
| CE20 | 0.650 |
| CE21 | 0.580 |
| CE22 | 0.619 |
| CE23 | 0.196 |
| CE24 | 0.403 |
| CE25 | 0.622 |
| CE26 | 0.398 |
| CE27 | 0.536 |
| CE28 | 0.552 |
| CE29 | 0.415 |
| CE30 | 0.678 |
| CE31 | 0.645 |
| CE32 | 0.387 |
| CE33 | 0.456 |
| CE34 | 0.300 |
| CE35 | 0.536 |
| CE36 | 0.625 |
| CE37 | 0.549 |
| CE38 | 0.403 |
| CE39 | 0.655 |
| CE40 | 0.695 |
| CE41 | 0.379 |
| CE42 | 0.463 |
| CE43 | 0.715 |

---

---

|      |       |
|------|-------|
| CE44 | 0.332 |
| CE45 | 0.688 |
| CE46 | 0.439 |
| CE47 | 0.676 |
| CE48 | 0.654 |
| CE49 | 0.671 |
| CE50 | 0.733 |
| CE51 | 0.586 |
| CE52 | 0.554 |
| CE53 | 0.725 |
| CE54 | 0.413 |
| CE55 | 0.504 |
| CE56 | 0.520 |
| CE57 | 0.535 |
| CE58 | 0.526 |
| CE59 | 0.640 |
| CE60 | 0.548 |
| CE61 | 0.264 |
| CE62 | 0.668 |
| CE63 | 0.653 |
| CE64 | 0.517 |
| CE65 | 0.704 |
| CE66 | 0.367 |
| CE67 | 0.443 |
| CE68 | 0.552 |
| CE69 | 0.435 |
| CE70 | 0.500 |
| CE71 | 0.564 |
| CE72 | 0.197 |
| CE73 | 0.635 |
| CE74 | 0.559 |
| CE75 | 0.545 |
| CE76 | 0.501 |
| CE77 | 0.589 |
| CE78 | 0.591 |
| CE79 | 0.560 |
| CE80 | 0.660 |
| CE81 | 0.569 |
| CE82 | 0.461 |
| CE83 | 0.641 |
| CE84 | 0.360 |
| CE85 | 0.566 |

---

|      |       |
|------|-------|
| CE86 | 0.749 |
| CE87 | 0.466 |
| CE88 | 0.445 |
| CE89 | 0.616 |
| CE90 | 0.527 |
| CE91 | 0.639 |
| CE92 | 0.625 |
| CE93 | 0.553 |

*Nota:* CE (ítem).

### 6.3. Evidencias de validez basada en la estructura interna

Con el fin de decidir el tipo de análisis para obtener la evidencia de validez basada en la estructura interna se procedió a realizar el análisis descriptivo y de homogeneidad de los ítems.

En la Tabla 11 se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems del Inventario de compromiso ético en docentes (ICE). A partir de los resultados obtenidos, se aprecia que en general hubo una clara tendencia en los participantes a marcar las opciones de respuestas más altas en la gran mayoría de ítems. Esto se puede observar al revisar que los valores de la media en casi todos los ítems, los cuales, han estado muy cercanos al valor máximo de 5 ( $M > 4$ ). Del mismo modo, los valores de asimetría han sido negativos en todos los ítems y en muchos casos superiores al valor absoluto de 1, lo cual también evidencia tasas de respuesta hacia las opciones con mayor valor. Dicha tendencia en la distribución de los puntajes en cada uno de los ítems da cuenta de una ausencia de normalidad (Lloret-Segura, et al., 2014), lo cual conlleva a la utilización de métodos de estimación robustos en los posteriores análisis.

Finalmente, se analizó la homogeneidad de los ítems, mediante el cálculo de las correlaciones ítem-test corregidas ( $r_{itc}$ , ver Tabla 11) encontrándose valores dentro de lo aceptable ( $.20 < r_{itc} < .30$ , Kline, 1999; Schmeiser & Welch, 2006). Aunque algunos autores sugieren que, en fases iniciales de construcción de instrumentos, se tomen algunos criterios más exigentes a fin de mantener aquellos ítems con mayor discriminación ( $r_{itc} > .40$ , Loiacono, Watson & Goodhue, 2007). En ese sentido, se identificaron que 11 ítems (2, 11, 19, 24, 37, 40, 48, 53, 56, 57 y 60) del ICE no cumplían con el criterio de homogeneidad, por lo que se decidió no incluirlos.

Tabla 11

*Estadísticos descriptivos y de homogeneidad de los ítems del Inventario de compromiso ético en docentes*

| Ítem  | Mín. | Máx. | $M$  | $DE$ | $g_1$ | $g_2$ | $r_{itc}$ |
|-------|------|------|------|------|-------|-------|-----------|
| ICE1  | 1    | 5    | 4.34 | 0.82 | -1.23 | 1.12  | 0.57      |
| ICE2  | 2    | 5    | 4.47 | 0.57 | -0.56 | -0.19 | 0.29      |
| ICE3  | 1    | 5    | 4.30 | 0.85 | -1.36 | 1.88  | 0.48      |
| ICE4  | 2    | 5    | 4.33 | 0.74 | -0.96 | 0.58  | 0.56      |
| ICE5  | 1    | 5    | 4.07 | 0.83 | -0.77 | 0.51  | 0.64      |
| ICE6  | 2    | 5    | 4.39 | 0.64 | -0.73 | 0.37  | 0.54      |
| ICE7  | 2    | 5    | 4.45 | 0.69 | -1.06 | 0.58  | 0.47      |
| ICE8  | 2    | 5    | 4.47 | 0.57 | -0.56 | -0.19 | 0.61      |
| ICE9  | 2    | 5    | 4.18 | 0.88 | -0.86 | -0.02 | 0.45      |
| ICE10 | 2    | 5    | 4.38 | 0.64 | -0.67 | -0.01 | 0.41      |
| ICE11 | 1    | 5    | 4.53 | 0.70 | -1.79 | 4.19  | 0.36      |
| ICE12 | 1    | 5    | 3.91 | 1.07 | -1.10 | 0.87  | 0.59      |
| ICE13 | 1    | 5    | 4.34 | 0.76 | -1.23 | 1.90  | 0.60      |
| ICE14 | 2    | 5    | 4.14 | 0.79 | -0.66 | -0.01 | 0.49      |
| ICE15 | 1    | 5    | 4.12 | 0.87 | -0.89 | 0.67  | 0.56      |
| ICE16 | 2    | 5    | 4.34 | 0.70 | -0.97 | 1.15  | 0.56      |
| ICE17 | 1    | 5    | 4.23 | 0.85 | -1.01 | 0.56  | 0.66      |
| ICE18 | 1    | 5    | 4.40 | 0.71 | -1.09 | 1.21  | 0.52      |
| ICE19 | 2    | 5    | 4.71 | 0.48 | -1.37 | 1.65  | 0.23      |
| ICE20 | 2    | 5    | 4.31 | 0.80 | -1.12 | 0.92  | 0.59      |
| ICE21 | 2    | 5    | 4.59 | 0.63 | -1.65 | 2.96  | 0.54      |
| ICE22 | 1    | 5    | 4.11 | 0.89 | -0.79 | 0.08  | 0.69      |
| ICE23 | 2    | 5    | 4.07 | 0.78 | -0.51 | -0.25 | 0.59      |
| ICE24 | 1    | 5    | 4.58 | 0.56 | -1.24 | 3.05  | 0.38      |
| ICE25 | 1    | 5    | 4.37 | 0.77 | -1.20 | 1.30  | 0.60      |
| ICE26 | 1    | 5    | 4.51 | 0.64 | -1.19 | 1.60  | 0.43      |
| ICE27 | 2    | 5    | 4.44 | 0.73 | -1.36 | 1.88  | 0.60      |

---

|       |   |   |      |      |       |       |      |
|-------|---|---|------|------|-------|-------|------|
| ICE28 | 2 | 5 | 4.37 | 0.70 | -1.05 | 1.25  | 0.61 |
| ICE29 | 1 | 5 | 4.07 | 0.92 | -0.91 | 0.36  | 0.65 |
| ICE30 | 1 | 5 | 4.22 | 0.89 | -1.19 | 1.10  | 0.63 |
| ICE31 | 1 | 5 | 4.36 | 0.74 | -1.17 | 1.57  | 0.68 |
| ICE32 | 1 | 5 | 4.45 | 0.67 | -1.17 | 1.80  | 0.49 |
| ICE33 | 1 | 5 | 3.90 | 0.92 | -0.48 | -0.51 | 0.53 |
| ICE34 | 1 | 5 | 4.25 | 0.76 | -1.04 | 1.72  | 0.47 |
| ICE35 | 1 | 5 | 4.19 | 0.86 | -1.14 | 1.34  | 0.63 |
| ICE36 | 1 | 5 | 4.12 | 0.90 | -0.82 | -0.03 | 0.70 |
| ICE37 | 1 | 5 | 4.43 | 0.64 | -1.03 | 1.84  | 0.36 |
| ICE38 | 2 | 5 | 4.48 | 0.62 | -0.95 | 0.83  | 0.55 |
| ICE39 | 1 | 5 | 4.26 | 0.77 | -1.07 | 1.38  | 0.70 |
| ICE40 | 2 | 5 | 4.54 | 0.61 | -1.11 | 0.85  | 0.36 |
| ICE41 | 3 | 5 | 4.66 | 0.51 | -1.12 | 0.14  | 0.46 |
| ICE42 | 1 | 5 | 4.27 | 0.81 | -0.96 | 0.45  | 0.63 |
| ICE43 | 1 | 5 | 3.81 | 1.04 | -0.54 | -0.55 | 0.53 |
| ICE44 | 2 | 5 | 4.02 | 0.83 | -0.55 | -0.23 | 0.65 |
| ICE45 | 2 | 5 | 4.25 | 0.76 | -0.83 | 0.32  | 0.62 |
| ICE46 | 2 | 5 | 4.28 | 0.78 | -0.97 | 0.64  | 0.60 |
| ICE47 | 1 | 5 | 4.14 | 0.92 | -0.97 | 0.38  | 0.67 |
| ICE48 | 3 | 5 | 4.52 | 0.60 | -0.83 | -0.29 | 0.37 |
| ICE49 | 1 | 5 | 4.29 | 0.80 | -1.11 | 1.39  | 0.60 |
| ICE50 | 2 | 5 | 4.45 | 0.72 | -1.39 | 2.10  | 0.49 |
| ICE51 | 2 | 5 | 4.28 | 0.86 | -1.15 | 0.70  | 0.69 |
| ICE52 | 2 | 5 | 4.25 | 0.82 | -0.90 | 0.14  | 0.62 |
| ICE53 | 1 | 5 | 4.59 | 0.58 | -1.46 | 3.71  | 0.35 |
| ICE54 | 2 | 5 | 4.43 | 0.71 | -1.04 | 0.50  | 0.55 |
| ICE55 | 2 | 5 | 4.47 | 0.69 | -1.29 | 1.66  | 0.63 |
| ICE56 | 3 | 5 | 4.58 | 0.57 | -0.98 | -0.05 | 0.37 |
| ICE57 | 2 | 5 | 4.63 | 0.55 | -1.23 | 1.06  | 0.26 |
| ICE58 | 1 | 5 | 4.57 | 0.66 | -1.72 | 3.71  | 0.48 |
| ICE59 | 1 | 5 | 4.25 | 0.77 | -0.80 | 0.26  | 0.64 |

---

|       |   |   |      |      |       |       |      |
|-------|---|---|------|------|-------|-------|------|
| ICE60 | 3 | 5 | 4.66 | 0.50 | -1.03 | -0.17 | 0.34 |
| ICE61 | 2 | 5 | 4.53 | 0.62 | -1.15 | 1.19  | 0.54 |
| ICE62 | 2 | 5 | 4.24 | 0.75 | -0.78 | 0.30  | 0.63 |
| ICE63 | 1 | 5 | 4.07 | 0.88 | -0.74 | -0.02 | 0.67 |

*Nota:* Min= puntaje mínimo; Máx = puntaje máximo; *M*= media; *DE*= desviación estándar;  $g_1$  = asimetría;  $g_2$  = curtosis;  $r_{itc}$  = correlación ítem-test corregida.

En base a los resultados anteriores se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el fin de evaluar el grado ajuste del modelo teórico, considerado en la construcción de ICE, a partir de los datos obtenidos en la muestra de estudio.

Para evaluar el grado de ajuste del modelo teórico del ICE, se analizaron principalmente dos índices de ajuste:

- (a) El Comparative Fit Index (CFI), que consiste en una medida de ajuste comparativo que para ser aceptable debe oscilar en valores mayores o iguales a .90 y se consideran ajustes excelentes a partir de .95 (Wu, Li & Zumbo, 2007).
- (b) El RMSEA que evalúa al grado de error asociado al modelo analizado, en donde se considera que valores inferiores a .06 son óptimos e inferiores a .08, aceptables (Wu et al., 2007).

El método de estimación para el AFC fue el de mínimos cuadrados ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV por sus siglas en inglés), por ser la mejor opción para datos ordinales y debido a que es menos sensible a posibles sesgos estadísticos cuando no se cumple el criterio de normalidad en la distribución de los ítems (Brown, 2006).

Como se puede apreciar en la tabla 12, los modelos evaluados a partir del AFC fueron tres:

1. Modelo de dos dimensiones de primer orden y un factor general de segundo orden ( $M_1$ ): se halló que no presentó adecuados índices de ajuste, por lo que el cálculo de un puntaje general para el ICE quedó desestimado, es decir el instrumento no presenta un puntaje total.

2. Modelo de dos dimensiones correlacionadas ( $M_2$ ): de acuerdo con los valores presentados, se puede concluir que este modelo presentó aceptables índices de ajuste.
3. Modelo de dos dimensiones correlacionadas sin incluir 9 ítems ( $M_3$ ): debido a que se hallaron ítems que presentaron correlaciones ítem-test corregidas bajas ( $r_{itc} < .40$ ), tales como los ítems 2, 11, 19, 24, 37, 40, 48, 53 y 57, se decidió no incluirlos.

Se creyó pertinente no eliminar los ítems 56 y 60 a fin de evitar la presencia de indicadores con menos de 3 ítems (Lloret-Segura et al., 2014).

Los resultados finales del  $M_3$  reflejan que presentó los mejores índices de ajuste, por lo que el modelo final validado para la ICE es el de dos dimensiones. Por lo que se puede afirmar que debe ser interpretada a partir de sus dos dimensiones: Justicia y Compasión, teniendo la conformación final de 54 ítems.

Tabla 12

*Índices de ajuste de los modelos del Inventario de compromiso ético en docentes*

| Modelo | $\chi^2$ | $gl$ | $\chi^2/gl$ | CFI   | TLI   | RMSEA                | SRMR  |
|--------|----------|------|-------------|-------|-------|----------------------|-------|
| $M_1$  | 5485.62  | 1888 | 2.91        | 0.839 | 0.834 | 0.069 (0.067, 0.071) | 0.087 |
| $M_2$  | 4018.93  | 1889 | 2.13        | 0.905 | 0.902 | 0.053 (0.051, 0.055) | 0.087 |
| $M_3$  | 2781.94  | 1376 | 2.02        | 0.936 | 0.933 | 0.051 (0.048, 0.053) | 0.073 |

*Nota:*  $M_1$  = Modelo de dos dimensiones de primer orden y un factor general de segundo orden;  $M_2$ = Modelo de dos dimensiones correlacionadas;  $M_3$ = Modelo de dos dimensiones correlacionadas sin incluir 9 ítems;  $\chi^2$ = chi cuadrado;  $gl$ = Grados de Libertad; CFI= comparative fit index; TLI= Tucker Lewis index; RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation; SRMR= Standardized Root Mean Residual

En la Tabla 13 se pueden apreciar las cargas factoriales estandarizadas obtenidas a partir del AFC del  $M_3$ . Para la dimensión de Justicia las cargas factoriales estuvieron en un rango de .47 a .76, mientras que para la dimensión de Compasión las cargas factoriales oscilaron entre .43 a .77. Todas las cargas factoriales obtenidas para las dos dimensiones del ICE han estado dentro de lo aceptable ( $\lambda > .30$ , Tabachnick & Fidell,

2007). Finalmente, la correlación entre las dos dimensiones de la ICE ( $r = .93, p < .001$ ) ha sido fuerte en base a los criterios de Cohen (1988,  $r \geq .50$ ).

Tabla 13

*Matriz de cargas factoriales estandarizadas de los ítems del Inventario de compromiso ético en docentes*

| Ítem  | Dimensión |           |
|-------|-----------|-----------|
|       | Justicia  | Compasión |
| ICE39 | 0.76      |           |
| ICE31 | 0.76      |           |
| ICE63 | 0.74      |           |
| ICE55 | 0.72      |           |
| ICE59 | 0.72      |           |
| ICE42 | 0.70      |           |
| ICE52 | 0.70      |           |
| ICE46 | 0.68      |           |
| ICE28 | 0.68      |           |
| ICE20 | 0.67      |           |
| ICE25 | 0.67      |           |
| ICE21 | 0.64      |           |
| ICE8  | 0.64      |           |
| ICE54 | 0.64      |           |
| ICE18 | 0.62      |           |
| ICE43 | 0.62      |           |
| ICE1  | 0.61      |           |
| ICE6  | 0.61      |           |
| ICE41 | 0.57      |           |
| ICE34 | 0.57      |           |
| ICE32 | 0.55      |           |
| ICE9  | 0.50      |           |
| ICE3  | 0.50      |           |

---

|       |      |      |
|-------|------|------|
| ICE56 | 0.47 |      |
| ICE36 |      | 0.77 |
| ICE51 |      | 0.76 |
| ICE22 |      | 0.75 |
| ICE44 |      | 0.74 |
| ICE47 |      | 0.73 |
| ICE17 |      | 0.72 |
| ICE29 |      | 0.71 |
| ICE35 |      | 0.71 |
| ICE45 |      | 0.71 |
| ICE62 |      | 0.70 |
| ICE49 |      | 0.69 |
| ICE5  |      | 0.69 |
| ICE30 |      | 0.68 |
| ICE27 |      | 0.67 |
| ICE23 |      | 0.66 |
| ICE13 |      | 0.64 |
| ICE16 |      | 0.64 |
| ICE12 |      | 0.64 |
| ICE4  |      | 0.63 |
| ICE38 |      | 0.63 |
| ICE61 |      | 0.62 |
| ICE15 |      | 0.62 |
| ICE33 |      | 0.62 |
| ICE58 |      | 0.56 |
| ICE14 |      | 0.55 |
| ICE7  |      | 0.55 |
| ICE50 |      | 0.54 |
| ICE26 |      | 0.50 |
| ICE10 |      | 0.47 |
| ICE60 |      | 0.43 |

---

#### 6.4. Evidencias de confiabilidad basada en la consistencia interna

Como parte de la evidencia de confiabilidad por consistencia interna, se calculó el coeficiente omega ( $\omega$ , McDonald, 1999) en la medida que es un coeficiente de confiabilidad que se estima a partir de las cargas factoriales obtenidas en el AFC y porque es apropiado en modelos de medida donde las cargas factoriales no son iguales en los ítems (modelo congénico, Viladrich, Angulo-Brunet & Doval, 2017). Los resultados obtenidos para la dimensión de Justicia ( $\omega = .92$ ) y de Compasión ( $\omega = .94$ ) indican que existe una muy buena confiabilidad asociadas a las puntuaciones de ambas dimensiones ( $\omega > .80$ , Viladrich et al., 2017).

#### 6.5. Datos normativos

Se plantearon datos normativos a partir del cálculo de percentiles para las dos dimensiones del ICE. Dichos datos normativos se realizaron para la muestra general, ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo o edad tanto para la dimensión de Justicia (Sexo:  $t = 1.15$ ,  $p = .251$ ; Edad:  $F = 0.978$ ,  $p = .447$ ) ni para la de Compasión (Sexo:  $t = 1.28$ ,  $p = .202$ ; Edad:  $F = 0.784$ ,  $p = .60$ ).

Como se puede visualizar en la tabla 14, para ambas dimensiones, los puntajes por encima del Pc 75 y por debajo del Pc 25 indican los niveles alto y bajo, respectivamente.

Tabla 14

*Datos normativos del Inventario de compromiso ético en docentes*

| Pc | Justicia | Compasión | Pc |
|----|----------|-----------|----|
|    | PD       | PD        |    |
| 1  | 69       | 81        | 1  |
| 5  | 81       | 98        | 5  |
| 10 | 88       | 108       | 10 |
| 20 | 96       | 118       | 20 |
| 25 | 100      | 122       | 25 |

|           |        |        |           |
|-----------|--------|--------|-----------|
| 40        | 104    | 129    | 40        |
| 50        | 106    | 131    | 50        |
| 60        | 108    | 134    | 60        |
| 75        | 111    | 138    | 75        |
| 80        | 112    | 140    | 80        |
| 90        | 115    | 142    | 90        |
| 95        | 117    | 145    | 95        |
| 99        | 120    | 150    | 99        |
| <i>M</i>  | 103.79 | 127.87 | <i>M</i>  |
| <i>DE</i> | 10.98  | 14.48  | <i>DE</i> |
| <i>g1</i> | -1.20  | -1.26  | <i>g1</i> |
| <i>g2</i> | 1.19   | 1.51   | <i>g2</i> |

*Nota:* Pc = percentil; PD= puntaje directo; *M*= media; *DE*= desviación estándar; *g1* = asimetría; *g2* = curtosis.

## 6.6 Descripción final del instrumento

### Ficha Técnica

Nombre del Test: Inventario de compromiso ético en docentes (ICE)

Autor: Julio César Pérez Narrea

Procedencia: Lima- Perú

Año: 2021

Objetivo: Evaluar el compromiso ético en los docentes.

Fundamento teórico: se elaboró el instrumento en base a la definición de compromiso ético entendido como la firme disposición a ser justo y compasivo en las relaciones que se originan en el ejercicio de un servicio” (autoría propia). Y se consideró como base la teoría de la razón cordial de Cortina (2000, 2007) y la teoría sobre la ética docente según Martínez (2010).

Dimensiones: Justicia y Compasión.

Indicadores: relación con la vocación, relación con los estudiantes, relación con los colegas, relación con los padres de familia, relación con la institución educativa y relación con la sociedad. Dichos indicadores evalúan cada dimensión.

Duración: 30 minutos aproximadamente.

Administración: individual o colectiva.

Número de ítems: 54

A continuación se presenta el Inventario de compromiso ético en docentes (ICE) según las dimensiones, indicadores e ítems de la versión final (ver tabla 15).

Tabla 15

*Tabla de especificaciones de la versión final del Inventario de compromiso ético en docentes (ICE)*

| Variable/<br>Definición   | Dimensiones<br>/Definición  | Indicadores/Definición   | Ítems  | Escala de<br>medida<br>según<br>Likert      |
|---|---|--|--|---|
| Compromiso ético “es la firme disposición a ser justo y compasivo en las relaciones que se originan en el ejercicio de un servicio” (Autoría propia). | Justicia: lo mínimo exigido conforme a la dignidad humana (Cortina, 2007) | - <b>Relación con la vocación profesional:</b> Es el proyecto de vida en miras a ofrecer un servicio de calidad (Martínez, 2010) basado en la formación continua y actualizada de la especialidad pedagógica y didáctica (Mañu & Goyarrola, 2018). | 28. Porto una agenda que figure un horario y programación de actividades para poder cumplir con mis tareas y atender a las inquietudes o necesidades de los estudiantes. | Siempre (1)<br>La mayoría de veces si (2)   |
|   |   |  | 37. Asisto a simposios o congresos anuales relacionados a la educación para compartirlo con mis estudiantes y colegas.   | Algunas veces si, algunas veces no (3)      |
|   |   |  | 47. Me intereso por saber más sobre los avances de la materia que imparto de modo que brindo conocimientos actuales para mis estudiantes.                                | La mayoría de las veces no (4)<br>Nunca (5) |
|   |   | - <b>Relación con los estudiantes:</b> Es tratar a los estudiantes como fines en sí mismos en la dinámica cooperativa del proceso de enseñanza- aprendizaje (Martínez, 2010) por medio de la comunicación y preparación de las sesiones de clase.  | 2. Explico el syllabus con detenimiento para que los estudiantes conozcan con certeza los propósitos de la asignatura y forma de proceder en las sesiones.               |   |
|   |   |  | 5. Innovo cada inicio de año con estrategias y contenidos de la materia que imparto para adecuarlo a las características propias de los estudiantes.                     |   |
|   |   |  | 24. Doy orientaciones sobre recursos que faciliten al estudiante para investigar.  |   |
|   |   |  | 35. Considero valioso dar  |   |

razón de la necesidad de vivir las reglas de convivencia en el aula cuando se percibe algún tipo de desorden o problema.

- **Relación con los colegas:** Es el conjunto de acciones humanas y profesionales que favorecen la cooperación y trabajo en equipo entre los docentes para obtener el bien interno de la enseñanza (Martínez, 2010).
- 17. Comparto con los colegas estrategias, recursos y otros materiales de pedagogía o de la asignatura en común.
- 30. Soy cercano a los colegas que se incorporan a la institución.
- 48. Saludo a los colegas de la institución educativa para crear un ambiente de fraternidad.

- **Relación con los padres de familia:** Es la actitud de diálogo y colaboración frente a los padres como electores del tipo de educación para sus hijos (Martínez, 2010).
- 1. Después de cada entrega de evaluación a los estudiantes, busco confirmar que los padres tengan conocimiento del mismo.
- 8. Llevo un registro de entrevistas tanto individual como colectiva con los padres de familia para comprenderlos de manera holística.

18. Animo a los padres a colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

21. Participo en reuniones colectivas con padres de familia para informarles sobre aspectos generales de la formación y estilos de enseñanza.

34. Genero estrategias para que los padres se informen sobre los resultados de evaluación de sus hijos basados en objetivos conseguidos y los mínimos establecidos.

- **Relación con la institución educativa:** Es el esfuerzo por obtener el aprendizaje del estudiante según el ideario y reglas de la institución educativa (Martínez, 2010) además de asumir encargos de coordinación e integrar
- 7. Tomo en cuenta el perfil del egresado de la institución educativa cada vez que programo las sesiones.
- 40. Leo e interiorizo la misión y visión de la institución educativa en la que trabajo.
- 45. Conozco la historia y razón del nombre del colegio porque me ilusiona ser parte de la

comisiones.

tradición de la institución educativa.

**-Relación con la sociedad:** Es el diálogo que establece el docente sobre el entorno cultural en el que está inscrita la institución educativa (Martínez, 2010)

16. Favorezco la actitud crítica en los estudiantes sobre los valores o antivalores establecidos en la sociedad.

27. Ayudo a los estudiantes a ser críticos sobre coyunturas sociales facilitándoles reflexiones desde distintos puntos de vista.

36. Invito a los estudiantes a analizar la oferta cultural en los medios de comunicación para que tomen conciencia de los valores o antivalores.

46. Comparto experiencias personales para que los estudiantes puedan ir comprendiendo que lo social nos afecta a todos y que podemos aprender de la experiencia de los demás.

50. Aprovecho las fechas cívicas para reflexionar con los estudiantes sobre nuestra actitud ante la sociedad.

54. Creo debates entre los estudiantes sobre temas sociales para que aprendan a dar razones.

Compasión: capacidad de sufrir con el vulnerable y alegrarse con el que está alegre (Cortina, 2007)

**- Relación con la vocación profesional:** Despliegue profesional con desinterés y generosidad como estilo de vida, (Martínez, 2010).

12. Busco estar visible y disponible en los tiempos de recreo o descanso para conversar y compartir sobre temas edificantes.

25. Me intereso por estudiar sobre educación inclusiva para atender a los estudiantes que lo requieran.

51. Tomo conciencia responsable que mi conducta refleja un modelo de vida para los estudiantes.

**- Relación con los estudiantes:** Es el cuidado y solicitud sobre cada estudiante para atender inquietudes o

9. Dosifico las estrategias de enseñanza según los niveles de competencia de cada estudiante.

15. Dialogo con los colegas

dificultades académicas y personales (Martínez, 2010) en las aulas por el cultivo de ideales solidarios.

sobre el desempeño estudiantil del año precedente para adaptar la enseñanza a la situación real.

22. En conflictos del aula, busco conversar al final de la clase con el estudiante para que dé razones de su comportamiento y posibles soluciones.

33. Suelo comprometerme de manera prioritaria con el aprendizaje de estudiantes que tienen bajo rendimiento.

41. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, recibo e interiorizo las orientaciones de los especialistas para obtener el mayor potencial de los estudiantes.

49. A los estudiantes que presentan ventajas, les animo a seguir investigando creando situaciones retadoras que puedan resolver.

52. Me intereso por conocer las razones del bajo rendimiento conductual o académico para ayudar al estudiante.

- **Relación con los colegas:** Son los encuentros para el apoyo mutuo y diálogo en orden a atender necesidades personales, familiares y profesionales entre colegas. (Autoría propia).

4. Manifiesto interés a los colegas de otra área sobre la importancia y complementariedad de los cursos en el conjunto del saber.

6. Felicito a mis colegas cuando alcanzan logros de nivel institucional, académico o familiar.

20. Estoy atento a los signos de dolor o sufrimiento que muestran los colegas para buscar aliviarlos.

29. Siento la necesidad de pedir a mis colegas del área orientaciones para mejorar mi desempeño docente.

31. Genero diálogos interdisciplinarios con los colegas de modo que contribuyo al intercambio y armonía de saberes.

38. Tomo iniciativas de encuentro con mis colegas para ayudarnos a nivel personal y profesional.

53. Converso con mis colegas para animarlos resaltando sus fortalezas como personas y docentes.

- **Relación con los padres de familia:** Es la actitud crítica y formativa a las aspiraciones e instrumentos que cuentan los padres sobre la educación de sus hijos (Martínez, 2010).

10. Considero la opinión de los padres de familia para enriquecer el currículo ordinario.

14. Ofrezco a los padres pautas que pueden mejorar una situación del bajo rendimiento escolar de su hijo.

19. Luego de la evaluación, solicito la colaboración de los padres para llevar a cabo actividades individualizadas que permitan el aprendizaje esperado.

23. Ante la solicitud de los padres por conocer más sobre los criterios de evaluación, los atiendo dándole ampliación de la información.

26. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, involucro a los padres en los planes de atención a la diversidad.

43. Informo individualmente a los padres cuyos hijos presentan algún problema escolar.

- **Relación con la institución educativa:** Es ayudar con juicio crítico a dar propuestas razonables sobre aquello que no funciona correctamente o que necesita ser renovado (Martínez, 2010).

32. Comparto la necesidad de ser voluntario ante programas de revisión y mejora de la institución educativa.

39. Conozco y me informo sobre la estructura general de la institución educativa.

44. Participo en las comisiones de actividades aportando desde la experiencia lo que se aplicó bien y lo que debe ser cambiado.

- **Relación con la sociedad:** Es la actitud crítica de generar

3. Abordo cuestiones actuales argumentando desde varios puntos de vista sin privilegiar

---

iniciativas que fortalezcan fenómenos locales positivos y aminoren los negativos sobre la educación de los estudiantes. (Martínez, 2010).

alguna para que el estudiante asuma su propia opinión.

11. Reto a los estudiantes a proponer soluciones a los problemas de la sociedad con los saberes adquiridos en la institución.

13. Propongo a los estudiantes debates que contrasten opciones de un tema sin silenciar opciones que son poco aceptadas.

42. Ante desastres naturales, no naturales, situaciones de pobreza o ante la identificación de personas vulnerables, fomento en los estudiantes iniciativas para ayudar desde nuestra institución.

Por último, se presenta la versión final del Inventario de compromiso ético en docentes (ICE).

### **Inventario Compromiso Ético (ICE)**

Instrucciones: Se le presentan las siguientes afirmaciones y se le pide que identifique el grado de acuerdo en el que se encuentra con respecto al compromiso ético. Responda con total sinceridad, no hay respuestas buenas ni malas. Marque con un aspa (X) según corresponda.

1: Siempre\*

2: La mayoría de veces sí

3: Algunas veces sí, algunas veces no

4: La mayoría de las veces no

5: Nunca

|   | Ítems   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Después de cada entrega de evaluación a los estudiantes, busco confirmar que los padres tengan conocimiento del mismo.                                  |   |   |   |   |   |
| 2 | Explico el syllabus con detenimiento para que los estudiantes conozcan con certeza los propósitos de la asignatura y forma de proceder en las sesiones. |   |   |   |   |   |
| 3 | Abordo cuestiones actuales argumentando desde varios puntos de vista sin privilegiar alguna para que el estudiante asuma su propia opinión.             |   |   |   |   |   |
| 4 | Manifiesto interés a los colegas de otra área sobre la importancia y  |   |   |   |   |   |

|    |  |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|--|
|    | complementariedad de los cursos en el conjunto del saber.  |  |  |  |  |  |  |
| 5  | Inново cada inicio de año con estrategias y contenidos de la materia que imparto para adecuarlo a las características propias de los estudiantes.                    |  |  |  |  |  |  |
| 6  | Felicito a mis colegas cuando alcanzan logros de nivel institucional, académico o familiar.  |  |  |  |  |  |  |
| 7  | Tomo en cuenta el perfil del egresado de la institución educativa cada vez que programo las sesiones.  |  |  |  |  |  |  |
| 8  | Llevo un registro de entrevistas tanto individual como colectiva con los padres de familia para comprenderlos de manera holística.                                   |  |  |  |  |  |  |
| 9  | Dosifico las estrategias de enseñanza según los niveles de competencia de cada estudiante.   |  |  |  |  |  |  |
| 10 | Considero la opinión de los padres de familia para enriquecer el currículo ordinario.  |  |  |  |  |  |  |
| 11 | Reto a los estudiantes a proponer soluciones a los problemas de la sociedad con los saberes adquiridos en la institución.  |  |  |  |  |  |  |
| 12 | Busco estar visible y disponible en los tiempos de recreo o descanso para conversar y compartir sobre temas edificantes.   |  |  |  |  |  |  |
| 13 | Propongo a los estudiantes debates que contrasten opciones de un tema sin silenciar opciones que son poco aceptadas.   |  |  |  |  |  |  |
| 14 | Ofrezco a los padres pautas que pueden mejorar una situación del bajo rendimiento escolar de su hijo.  |  |  |  |  |  |  |
| 15 | Dialogo con los colegas sobre el desempeño estudiantil del año precedente para adaptar la enseñanza a la situación real.   |  |  |  |  |  |  |
| 16 | Favorezco la actitud crítica en los estudiantes sobre los valores o antivalores establecidos en la sociedad.   |  |  |  |  |  |  |
| 17 | Comparto con los colegas estrategias, recursos y otros materiales de pedagogía o de la asignatura en común.  |  |  |  |  |  |  |
| 18 | Animo a los padres a colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.  |  |  |  |  |  |  |
| 19 | Luego de la evaluación, solicito la colaboración de los padres para llevar a cabo actividades individualizadas que permitan el aprendizaje esperado.                 |  |  |  |  |  |  |
| 20 | Estoy atento a los signos de dolor o sufrimiento que muestran los colegas para buscar aliviarlos.  |  |  |  |  |  |  |
| 21 | Participo en reuniones colectivas con padres de familia para informarles sobre aspectos generales de la formación y estilos de enseñanza.                            |  |  |  |  |  |  |
| 22 | En conflictos del aula, busco conversar al final de la clase con el estudiante para que dé razones de su comportamiento y posibles soluciones.                       |  |  |  |  |  |  |
| 23 | Ante la solicitud de los padres por conocer más sobre los criterios de evaluación, los atiendo dándole ampliación de la información.                                 |  |  |  |  |  |  |
| 24 | Doy orientaciones sobre recursos que faciliten al estudiante para investigar.  |  |  |  |  |  |  |
| 25 | Me intereso por estudiar sobre educación inclusiva para atender a los estudiantes que lo requieran.  |  |  |  |  |  |  |
| 26 | Con estudiantes de necesidades educativas especiales, involucro a los padres en los planes de atención a la diversidad.  |  |  |  |  |  |  |
| 27 | Ayudo a los estudiantes a ser críticos sobre coyunturas sociales facilitándoles reflexiones desde distintos puntos de vista.   |  |  |  |  |  |  |
| 28 | Porto una agenda que figure un horario y programación de actividades para poder cumplir con mis tareas y atender a las inquietudes o necesidades de los estudiantes. |  |  |  |  |  |  |
| 29 | Siento la necesidad de pedir a mis colegas del área orientaciones para mejorar mi desempeño docente.   |  |  |  |  |  |  |
| 30 | Soy cercano a los colegas que se incorporan a la institución.  |  |  |  |  |  |  |
| 31 | Genero diálogos interdisciplinarios con los colegas de modo que contribuyo al intercambio y armonía de saberes.  |  |  |  |  |  |  |
| 32 | Comparto la necesidad de ser voluntario ante programas de revisión y mejora de la institución educativa.   |  |  |  |  |  |  |
| 33 | Suelo comprometerme de manera prioritaria con el aprendizaje de estudiantes que tienen bajo rendimiento.   |  |  |  |  |  |  |
| 34 | Genero estrategias para que los padres se informen sobre los resultados de   |  |  |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|--|
|    | evaluación de sus hijos basados en objetivos conseguidos y los mínimos establecidos.   |  |  |  |  |  |  |
| 35 | Considero valioso dar razón de la necesidad de vivir las reglas de convivencia en el aula cuando se percibe algún tipo de desorden o problema.   |  |  |  |  |  |  |
| 36 | Invito a los estudiantes a analizar la oferta cultural en los medios de comunicación para que tomen conciencia de los valores o antivalores.   |  |  |  |  |  |  |
| 37 | Asisto a simposios o congresos anuales relacionados a la educación para compartirlo con mis estudiantes y colegas.   |  |  |  |  |  |  |
| 38 | Tomo iniciativas de encuentro con mis colegas para ayudarnos a nivel personal y profesional.   |  |  |  |  |  |  |
| 39 | Conozco y me informo sobre la estructura general de la institución educativa.  |  |  |  |  |  |  |
| 40 | Leo e interiorizo la misión y visión de la institución educativa en la que trabajo.  |  |  |  |  |  |  |
| 41 | Con estudiantes de necesidades educativas especiales, recibo e interiorizo las orientaciones de los especialistas para obtener el mayor potencial de los estudiantes.                          |  |  |  |  |  |  |
| 42 | Ante desastres naturales, no naturales, situaciones de pobreza o ante la identificación de personas vulnerables, fomento en las estudiantes iniciativas para ayudar desde nuestra institución. |  |  |  |  |  |  |
| 43 | Informo individualmente a los padres cuyos hijos presentan algún problema escolar.   |  |  |  |  |  |  |
| 44 | Participo en las comisiones de actividades aportando desde la experiencia lo que se aplicó bien y lo que debe ser cambiado.  |  |  |  |  |  |  |
| 45 | Conozco la historia y razón del nombre del colegio porque me ilusiona ser parte de la tradición de la institución educativa.   |  |  |  |  |  |  |
| 46 | Comparto experiencias personales para que los estudiantes puedan ir comprendiendo que lo social nos afecta a todos y que podemos aprender de la experiencia de los demás.                      |  |  |  |  |  |  |
| 47 | Me intereso por saber más sobre los avances de la materia que imparto de modo que brindo conocimientos actuales para mis estudiantes.  |  |  |  |  |  |  |
| 48 | Saludo a los colegas de la institución educativa para crear un ambiente de fraternidad.  |  |  |  |  |  |  |
| 49 | A los estudiantes que presentan ventajas, les animo a seguir investigando creando situaciones retadoras que puedan resolver.   |  |  |  |  |  |  |
| 50 | Aprovecho las fechas cívicas para reflexionar con los estudiantes sobre nuestra actitud ante la sociedad.  |  |  |  |  |  |  |
| 51 | Tomo conciencia responsable que mi conducta refleja un modelo de vida para los estudiantes.  |  |  |  |  |  |  |
| 52 | Me intereso por conocer las razones del bajo rendimiento conductual o académico para ayudar al estudiante.   |  |  |  |  |  |  |
| 53 | Converso con mis colegas para animarlos resaltando sus fortalezas como personas y docentes.  |  |  |  |  |  |  |
| 54 | Creo debates entre los estudiantes sobre temas sociales para que aprendan a dar razones.   |  |  |  |  |  |  |

## VII. DISCUSIÓN

La discusión ha sido elaborada según los siguientes criterios: en primer lugar, se analizan las implicancias de los resultados obtenidos; en segundo lugar, se presenta la contrastación con estudios similares; en tercer lugar, se ponen de manifiesto las limitaciones del estudio y; por último, se señala la importancia de los resultados para la comunidad científica.

### 7.1 Análisis de las implicancias de los resultados obtenidos

El Inventario de compromiso ético en docentes (ICE) está conformado por dos dimensiones, seis indicadores y 54 ítems basados en los postulados teóricos de Cortina (2000, 2007) y Martínez (2010) y cuenta con evidencias de validez y confiabilidad como a continuación se pasará a analizar.

En relación a las evidencias de la validez basada en el contenido se alcanzó por medio de la consulta a 10 jueces con alto reconocimiento académico y profesional en la variable, por lo que han sido considerados como expertos para dar información, evidencia, juicio y valoraciones (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Entre las principales implicancias, se menciona que la definición de compromiso ético de autoría propia, a juicio de los expertos, es idónea en orden a que el instrumento refleja el dominio específico que pretende medir. Esto se puede explicar porque recoge la propuesta de las dos orientaciones principales actuales de la reflexión ética que son la búsqueda de la justicia que, según Cortina (2007), es punto de partida de las relaciones que obligan a los hombres por un lazo común entre todos a dar y recibir lo que es propio de la dignidad humana; y, por otro lado, la compasión que propone el mismo autor como complemento a la ética de mínimos en una sociedad plural, ya que no bastan los acuerdos racionales, sino que debe integrársele la dimensión afectiva del ser humano

que hace posible el cuidado de los más débiles así como la capacidad de alegrarse con el otro.

Otro análisis que se puede realizar a partir de los resultados obtenidos en la validez basada en el contenido es que los jueces expertos validaron los seis indicadores que se utilizaron para evaluar cada una de las dos dimensiones. Esto avala la postura teórica de la ética docente propuesta por Martínez (2010), quien afirma que, en el proceso de enseñanza, los docentes establecen relaciones con la vocación, los estudiantes, los colegas, los padres de familia, la institución educativa y la sociedad. Es decir, estas relaciones son fundamentales para abordar de modo integral el compromiso ético en el docente, tarea que se ha cumplido en el Inventario de compromiso ético en docentes.

Por último, los resultados sostienen que el instrumento cumple la conformidad sobre aspectos formales en relación con el objetivo propuesto, organización, instrucciones, lenguaje empleado (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), definición teórica con la definición operacional, puntuaciones y suficiencia de coherencia lógica entre dimensiones, indicadores e ítems. Particularmente, se puede afirmar que los ítems cumplieron con los principios de representatividad, relevancia, diversidad, claridad, sencillez y comprensibilidad (Muñiz et al., como se citó en Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019).

Particularmente, se puede afirmar que los ítems cumplieron con los principios de representatividad, relevancia, diversidad, claridad, sencillez y comprensibilidad (Muñiz et al., como se citó en Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019).

Por otro lado, respecto a las evidencias de la validez basada en la estructura interna se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), que confirmó el grado de ajuste del modelo teórico, considerado en la construcción de ICE, a partir de los datos obtenidos en la muestra de estudio, es decir, cumple con la evaluación de la dimensionalidad de la prueba y el funcionamiento diferencial de los ítems (Elosua, 2003).

La evidencia de la validez basada en la estructura interna de las dimensiones del ICE, permiten afirmar por un lado que la dimensión justicia, muestra que una ética de razón cordial como postula Cortina (2007) permite analizar el compromiso ético desde

la justicia que es lo mínimo exigido en el ejercicio de un servicio. Esto también va en armonía con Martínez (2010), quien señala desde una ética cívica o de mínimos, la exigencia de un desempeño justo de una profesión en razón de los bienes internos de la enseñanza. Mientras que por otro lado, la dimensión de compasión está en coherencia con la ética cordial de Cortina (2007), quien señala que una ética mínima es insuficiente y por ello se debe pasar a una integración del mundo afectivo dirigido por la razón para atender a las personas que se encuentran en necesidad de ser cuidados. En la misma línea, la teoría de Martínez (2010) afirma que la ética del profesorado debe estar en orden al bien del estudiante por encima del cumplimiento de unas normas o axiología, ya que es parte del ejercicio docente la entrega por el otro, sobre todo, de aquellos que más necesitan de ayuda, dado que la docencia es una vocación.

El Inventario de compromiso ético en docentes obtuvo las evidencias de confiabilidad por el coeficiente omega (McDonald, 1999) que permitieron establecer que las dimensiones Justicia y Compasión muestran coherencia interna entre sus ítems, de modo, que se puede esperar que en cada aplicación del ICE se obtendrán puntajes correlacionados significativamente entre los ítems (Barrios & Coscuella, 2013).

Asimismo, se crearon las normas de calificación e interpretación del Inventario de compromiso ético en docentes en base a percentiles. Estos son utilizados típicamente en la comunidad científica, dado su simplicidad y universalidad, lo cual ha generado su difusión como estrategia interpretativa (Valero, 2013).

Asimismo, en la búsqueda de las normas de calificación, el estudio aportó que no existe una diferencia significativa entre los varones y mujeres. Este hallazgo es coherente con los postulados teóricos que afirman que ninguna teoría ética toma en cuenta el sexo como factor discriminante.

## **7.2 Contrastación con estudios similares**

Debe señalarse que no se han encontrado estudios nacionales ni internacionales de tipo instrumental sobre la variable compromiso ético, por lo que la contrastación se realizó

con estudios similares de tipo instrumental que miden el compromiso ético de manera indirecta, ya que se aborda como dimensión de una variable más general.

Martínez y González (2018) construyeron un instrumento que mide un conjunto de competencias transversales que incluye al compromiso ético en 1062 estudiantes del último año de diversas carreras de España, mientras que en la presente investigación se construyó un instrumento que mide exclusivamente dicha variable en 401 docentes, que ejercían más de dos años la profesión. Por lo tanto, la diferencia fundamental está en las características de la muestra, ya que el estudio analizado estuvo dirigido a egresados de distintas carreras sin considerar la experiencia profesional, mientras que el Inventario de compromiso ético en docentes se aplicó específicamente en docentes en actividad con el fin de contar con experiencias reales del ejercicio del servicio.

Por su parte Charría, Sarsosa y Ortiz (2012) construyeron un instrumento psicométrico sobre las competencias genéricas del egresado de una universidad privada en Colombia, en donde el compromiso ético formaba parte de la dimensión competencias de autocrítica, a diferencia del presente estudio que evalúa el compromiso ético en forma precisa y directa y que además está dirigido específicamente a profesionales docentes, cuyo rol se asume que es fundamental para el desarrollo no solo educativo, sino además social y cultural.

Cabe destacar que los estudios instrumentales revisados muestran en su mayoría la medición de manera indirecta del compromiso ético ya que lo integran a un conjunto de competencias en egresados o profesionales que a diferencia del presente estudio aborda de manera directa y precisa dicha variable en docentes.

### **7.3 Limitaciones del estudio**

No se han encontrado reportes de investigaciones previas sobre instrumentos que midan específicamente la variable compromiso ético, tanto a nivel nacional e internacional, lo que genera dos consecuencias:

- a) Que no se contaría con suficientes evidencias similares que permitan comparar diferencias y semejanzas entre la presente investigación y otros estudios realizados anteriormente.
- b) Los instrumentos que existen sobre competencias en general que incluyeron el compromiso ético en profesionales han sido aplicados sobre un grupo de profesiones que no han incluido al docente, limitando la comparación de los resultados por la no similitud de población.

#### **7.4 Importancia de los resultados para la comunidad científica**

Los resultados de la presente investigación tienen importancia para la comunidad científica porque:

- a) Se presenta el Inventario de compromiso ético en docentes que cumple con las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad sobre el compromiso ético en docentes, constituyéndose en un aporte a la psicometría nacional, por lo que podrá ser aplicado en futuras investigaciones.
- b) El Inventario de compromiso ético en docentes permitirá a la comunidad científica detectar, identificar y medir la variable de compromiso ético en docentes.
- c) La aplicación del ICE está abierta al uso profesional en gestión de talentos y administración institucional de modo que integren la variable de compromiso ético como criterio que permita científicamente evaluar al personal para acceder a cargos de mayor responsabilidad.
- d) El ICE aportará información sobre el compromiso ético en docentes que las instituciones educativas podrán obtener con el fin de atender tanto debilidades como aprovechar oportunidades de crecimiento y desarrollo.

## VIII. CONCLUSIONES

Se han organizado en base a los objetivos de estudio.

1. El Inventario de compromiso ético en docentes (ICE) se construyó con el objetivo de identificar el compromiso ético en los docentes. Se elaboró el instrumento en base a la definición de compromiso ético entendido como la firme disposición a ser justo y compasivo en las relaciones que se originan en el ejercicio de un servicio (autoría propia). Y se consideró como base la teoría de la razón cordial de Cortina (2000; 2007) y la teoría sobre la ética docente según Martínez (2010). Está conformado por dos dimensiones: Justicia y Compasión, que contienen 6 indicadores cada uno y un total de 54 ítems. Presenta evidencias de validez y confiabilidad que demuestran que es útil para medir el compromiso ético en docentes.
2. Las evidencias de validez basada en el contenido se hallaron por medio de la consulta a 10 jueces expertos obteniendo un coeficiente  $V$  de Aiken para cada dimensión de Justicia y Compasión de .96 respectivamente, que coincide igualmente con el valor total para todo el Inventario, lo que demuestra que el ICE presenta evidencias sólidas de validez basada en el contenido.

La validez basada en la estructura interna se halló a través del análisis factorial confirmatorio (AFC). Para la dimensión de Justicia las cargas factoriales estuvieron en un rango de .47 a .76, mientras que para la dimensión de Compasión las cargas factoriales oscilaron entre .43 a .77. Todas las cargas factoriales obtenidas para las dos dimensiones del ICE han estado dentro de lo aceptable. La correlación entre las dos dimensiones del ICE ( $r = .93, p < .001$ ) ha sido fuerte.
3. Las evidencias de la confiabilidad por consistencia interna, se calcularon por medio del coeficiente omega. Los resultados obtenidos para la dimensión de Justicia ( $\omega = .92$ ) y de Compasión ( $\omega = .94$ ) indican que el ICE presenta una muy buena confiabilidad.
4. Las normas de calificación e interpretación se construyeron en base a percentiles donde los puntajes por encima del Pc 75 y por debajo del Pc 25 indican los niveles alto y bajo, respectivamente.

## IX RECOMENDACIONES

1. Construir nuevos instrumentos sobre compromiso ético que estén destinados a diferentes grupos muestrales que brindan un servicio, tales como médicos, abogados, policías y administradores con el fin de contar con mayores elementos de juicio sobre la variable.
2. Replicar el presente estudio en muestras con docentes que laboran en instituciones educativas técnicas y universitarias con el objetivo de corroborar las evidencias de validez y confiabilidad en dichas muestras.
3. Aplicar el Inventario de compromiso ético en docentes, en otras regiones del Perú, con el fin de construir un perfil que permita identificar la realidad del país, a partir de lo cual se puedan implantar las medidas correctivas que sean necesarias.
4. Llevar a cabo estudios de correlación multivariada que busquen relacionar compromiso ético con variables tales como estructura familiar, religión, sexo, valores organizacionales, sentido de vida, entre otras; con el fin de identificar las posibles relaciones entre estas.
5. Incentivar los estudios experimentales sobre compromiso ético dirigidos a fortalecer e incrementar dicha variable en los docentes, de tal manera que se eleve la calidad de servicio que brindan a la comunidad educativa.
6. Conducir una investigación transcultural sobre compromiso ético en América Latina con el fin de evaluar el impacto que tiene la cultura.
7. Construir instrumentos sobre compromiso ético que incluyan una escala de deseabilidad social con el fin de incrementar el control de la veracidad de la respuesta de los participantes.

## REFERENCIAS

- AERA, APA & NCME. (2014). *Standars for educational and psychological testing*. Washington, D.C.: Americas Educational Research Association.
- Alfa Tuning. (2007). *Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Deusto- Groninghem. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Aliaga, J. (2007). Psicometría: tests psicométricos, confiabilidad y validez. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds). *Psicología: Tópicos de Actualidad*. (pp. 85-108) Lima: UNMSM.
- Alles, M. (2010). *Diccionario de competencias*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Aranda, F. (2015). John Rawls una ética jurídica sin fundamento metafísico. *Apuntes universitarios*, 5(2), 173-196.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. (6ta ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barrios, M. & Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (Coord). *Psicometría*. (pp.75-140). Barcelona, España: UOC.
- Benedicto. XVI. (2009). *Carta encíclica Caritas in veritate sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad*. Recuperado de [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20090629\\_caritas-in-veritate.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html)
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, United States: Guilford Press.
- Camps, V. (2017). *Breve historia de la ética*. Barcelona, España: RBA libros.
- Centro de ética Edmond J. Safra, (2019). *Acerca del Centro de ética Edmond J. Safra*. Recuperado de <https://ethics.harvard.edu/pages/about>.

- Charría, V., Sarsosa, K. & Ortiz, F. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento de las competencias genéricas del egresado de una universidad privada de Cali, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 101-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67923973007>
- Cobo, J. (1993). *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid, España: Endymion.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: LEA.
- Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad social*. Salamanca, España: Sígueme.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Madrid, España: Tecnos.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo, España: Nobel.
- Cortina, A. (2013). *Para qué sirve la ética*. Barcelona, España: Paidós.
- Cortina, A. (2018). Corrupción política: eliminar el anillo de Giges y construir relatos positivos. *Pensamiento iberoamericano*, 3(5), 107-115. Recuperado de <https://www.somosiberoamerica.org/analisis/pensamiento-iberoamericano/numero-5/>
- Cortina, A. & Martínez, E. (2001). *Ética*. Madrid, España: Akal.
- Crano, W, Brewer, M. & Lac, A. (2015). *Principles and methods of social research* (3era ed.). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Planing, Conducting, and Evaluatiing Quantitative and Qualitative Research*. Boston, United States: Pearson.
- Díaz-Barriga, F., Pérez-Rendón, M., & Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(18), 42-58. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722016000100042&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100042&lng=es&tlng=es).

- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15(2), 315-321. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1063.pdf>
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona, España: Herder.
- Francisco. (15 de noviembre 2013). Pecadores, sí. Corruptos, no. *L'Osservatore Romano*. Recuperado de [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/cotidie/2013/documents/papa-francesco\\_20131111\\_corruptos-no.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/cotidie/2013/documents/papa-francesco_20131111_corruptos-no.html)
- García-García, J., Reding-Bernal, A. & López-Alvarenga, J. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 217-224.
- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. La Habana, Cuba: Ciencias Médicas.
- González, M., Gómez, L., Espinosa, J., Cárdenas, D., Garzón, Y., Montoya, E., Núñez, É., Solano, J., & Tarquino, J. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(1), 11-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930101>
- Gordillo, L. (1986). ¿Es viable un ética utilitaria? *Thémata: Revista de filosofía*, 3, 49-58.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ra ed.). México DF, México: McGrawHill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). México DF, México: McGrawHill.

- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México DF, México: MacGrawHill.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Jorgensen, T., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M. & Rosseel, Y. (2021). *Package 'semTools'*. Recuperado de <https://cran.r-project.org/web/packages/semTools/semTools.pdf>
- Kutschera, F. (1989). *Fundamentos de ética*. Madrid, España: Cátedra.
- Kline, P. (1999). *The Handbook of Psychological Testing* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Latorre, M. (2014). *Diseño curricular por capacidades y competencias en la educación superior*. Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Loiacono, E. T., Watson, R. T. & Goodhue, D. L. (2007). WebQual: An Instrument for Consumer Evaluation of Web Sites. *International Journal of Electronic Commerce*, 11(3), 51–87. doi: <https://doi.org/10.2753/JEC1086-4415110302>
- Lozano, L. & Turbany, J. (2013). Validez. En J. Meneses (Coord). *Psicometría*. (pp.141-200). Barcelona, España: UOC.
- Mañu, J. & Goyarrola, I. (2018). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid, España: Narcea.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Martínez, P. & González, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262, doi: 10.5944/educXX1.15662

- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meneses, J. (2013). Aproximación histórica y conceptos básicos de la psicometría. En J. Meneses (Coord). *Psicometría*. (pp.25-74). Barcelona, España: UOC.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales, M. (1990). *Psicometría aplicada*. México DF, México: Trillas.
- Muñiz, F., Hermida, J., Fonseca-Pedrero, E., Campillo-Álvarez, A. & Peña-Suárez, E. (2011). Evaluación de tests editados en España. *Papeles del Psicólogo*, 32(2), 113-128. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77818544002>
- Muñiz, J., Elosua, P. & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151–157. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4093>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf)
- Pino, R. (2018). *Metodología de la investigación*. Lima, Perú: San Marcos.
- Poblete, M. & Villa, A. (Coord.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao, España: Deusto.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Procuraduría Pública Especializadas en Delitos de Corrupción (2019). *La responsabilidad de la persona jurídica en los delitos de corrupción- Enero2019*. Lima, Perú: Minjusdh.

- Proyecto Alfa Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Revelle, W., (2020). *Package 'psych'*. Recuperado de <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf>
- Rosseel, Y. (2020). *Package 'lavaan'*. Recuperado de <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/lavaan.pdf>
- Salazar, A. (1967). *Introducción a la filosofía*. Lima, Perú: Santa Rosa.
- Salcedo-Albarán, E., Garay-Salamanca, L., Macías-Fernández, G., & Pastor, C. (2019). *Lava jato Perú*. Lima: Fundación Vortex. Recuperado de <https://www.proetica.org.pe/wp-content/uploads/2019/07/LAVAJATO.PRO%C3%89TICA-VORTEX2019.pdf>
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de Investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat.
- Schmeiser, C. B. & Welch, C. J. (2006). Test Development. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (4ª ed., pp. 307-353). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Suarez, J, Pedrosa, I, Pérez, B, & García-Cueto, E. (2010). El anonimato, la respuesta aleatoria e internet como control de deseabilidad social en contenidos. *Revista de investigación para alumnos de psicología y logopedia*, 4(1), 3-14.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York, United States: Allyn and Bacon.
- Tomás, A. (2019). *Guía para determinar evidencias de validez y confiabilidad*. Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat.
- Transparencia Internacional. (29 de enero 2019). El índice de percepción de la corrupción muestra un estancamiento de la lucha contra la corrupción en la mayoría de los países. Berlín: *Transparency International*. Recuperado de [https://www.transparency.org/news/pressrelease/el\\_indice\\_de\\_percepcion\\_de\\_la\\_corrupcion\\_2018](https://www.transparency.org/news/pressrelease/el_indice_de_percepcion_de_la_corrupcion_2018)

Urbina, S. (2014). *Essentials of Psychological Test*. New Jersey, United States: Wiley.

Valero, S. (2013). Transformación e interpretación de las puntuaciones. En J. Meneses (Coord). *Psicometría*. (pp.201-230). Barcelona, España: UOC.

Viladrich, C., Angulo-Brunet, A. & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>

Wu, A. D., Li, Z. & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the Meaning of Factorial Invariance and Updating the Practice of Multi-group Confirmatory Factor Analysis: A Demonstration With TIMSS Data. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12, Article 3. doi: <https://doi.org/10.7275/mhqa-cd89>

## **APÉNDICES**

## APÉNDICE A

### SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Sr(ita):

Dr(a).

.....

Presente.-

De mi mayor consideración:

Me dirijo a usted para saludarlo(a) cordialmente y al mismo tiempo siendo conocedor de su experiencia y trayectoria profesional, le solicito que por favor tenga la amabilidad de validar el instrumento titulado “Inventario de compromiso ético en docentes” que tiene como finalidad medir el compromiso ético.

Le adjunto los siguientes materiales para poder hallar evidencias de la validez basada en el contenido del instrumento que he construido:

- a) Ficha de datos del experto
- b) Tabla de especificaciones
- c) Ficha de evaluación específica del instrumento
- d) Ficha de evaluación global del instrumento

Le agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

---

Julio César Pérez Narrea

Doctorando en la Universidad Marcelino Champagnat

## APÉNDICE B

### FICHA DE DATOS DEL EXPERTO

|  |  |
|--|--|
| <b>Nombre completo</b>   |  |
| <b>Profesión</b>   |  |
| <b>Grado académico</b>   |  |
| <b>Centro de trabajo</b>   |  |
| <b>Características que lo determinan como experto:</b>   |  |
| <p>Se hace una breve síntesis de su experiencia docente o profesional que esté relacionada con la variable de compromiso ético en docentes que se busca validar.<br/>También se puede indicar la experiencia en el ámbito de la investigación o en la elaboración de instrumentos.<br/>Se incluye cualquier otra información que sea relevante para caracterizarlo(a) como experto(a).</p> |  |

Firma Fecha

## APÉNDICE C

### TABLA DE ESPECIFICACIONES

| Variable  | Dimensiones   | Indicadores  | Ítems   |
|---|---|--|---|
| Compromiso ético “es la firme disposición a ser justo y compasivo en las relaciones que se originan en el ejercicio de un servicio” (Autoría propia). | Justicia: lo mínimo exigido conforme a la dignidad humana (Cortina, 2007) | - <b>Relación con la vocación profesional:</b> Es el proyecto de vida en miras a ofrecer un servicio de calidad (Martínez, 2010) basado en la formación continua y actualizada de la especialidad pedagógica y didáctica (Mañu & Goyarrola, 2018). | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actualizo mis conocimientos de la materia que imparto por medio de lecturas de libros especializados o revistas para aplicarlo en el aula.</li> <li>2. Me intereso por saber más sobre los avances de la materia que imparto de modo que brindo conocimientos actuales para mis estudiantes.</li> <li>3. Asisto a simposios o congresos anuales relacionados a la educación para compartirlo con mis estudiantes y colegas.</li> <li>4. Participo en capacitaciones sobre pedagogía y didáctica para renovar mi ilusión como docente y ayudar al estudiante en su aprendizaje.</li> <li>5. Estoy al tanto de capacitaciones y/o diplomados que se ofrecen presencial o virtualmente, pagadas o gratuitas, para inscribirme de modo que domine habilidades pedagógicas y humanas.</li> <li>6. Tomo registro de las actividades que he participado como capacitaciones, simposios, congresos para hacer balance de mi autoformación y así aplicarlo con los estudiantes.</li> <li>7. Especifico metas en el año para participar en congresos, capacitaciones o simposios para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>8. Me propongo metas a largo plazo para adquirir grados académicos superiores como la maestría y el doctorado.</li> <li>9. Considero que la docencia es un proyecto de vida plena.</li> <li>10. Ejercicio la docencia como la actividad principal que exige lo mejor de mí mismo para los demás.</li> <li>11. Porto una agenda que figure un horario y programación de actividades para poder cumplir con mis tareas y atender a las inquietudes o</li> </ol> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | necesidades de los estudiantes.  |
|  |  | <p>- <b>Relación con los estudiantes:</b> Es tratar a los estudiantes como fines en sí mismos en la dinámica cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2010) por medio de la comunicación y preparación de las sesiones.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>12. Innovo cada inicio de año con estrategias y contenidos de la materia que imparto para adecuarlo a las características propias de los estudiantes.</li> <li>13. Explico el syllabus con detenimiento para que los estudiantes conozcan con certeza los propósitos de la asignatura y forma de proceder en las sesiones.</li> <li>14. Inicio puntualmente las sesiones de clase porque entiendo que mis estudiantes necesitan aprovechar al máximo el tiempo en orden al aprendizaje.</li> <li>15. Culmino puntualmente las sesiones de clase porque espero que los estudiantes perciban la exigencia del profesor por mostrar respeto al tiempo del otro.</li> <li>16. Temporalizo y elaboro cada sesión conforme a la programación para no dejar todo a la improvisación porque los estudiantes necesitan un saber organizado y sistematizado.</li> <li>17. Cuando falto a clase aviso al coordinador y busco una estrategia para recuperarla para mostrar a los estudiantes el compromiso asumido de dar la asignatura completa.</li> <li>18. Preparo sesiones de aprendizaje en coherencia con el contenido, competencia, capacidades y actitudes.</li> <li>19. Adapto el contenido de asignatura según los tiempos disponibles, las competencias y el nivel de los estudiantes.</li> <li>20. Tengo un ambiente de orden y atención mutua entre los estudiantes durante la clase.</li> <li>21. Favorezco relaciones de respeto al tomar en cuenta las opiniones del estudiante procurando un lenguaje alturado y cercano.</li> <li>22. Soy amable y respetuoso con todos los estudiantes.</li> <li>23. Considero valioso dar razón de la necesidad de vivir las reglas de convivencia en el aula cuando se percibe algún tipo de desorden.</li> </ol> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  |   | <p>24. Propicio la motivación sobre la asignatura a impartir por medio de estrategias programadas para que todos los estudiantes se involucren en la sesión.</p> <p>25. Proveo de variedad de materiales para el desarrollo de la clase.</p> <p>26. Doy orientaciones sobre recursos que faciliten al estudiante a investigar.</p> <p>27. Detallo los criterios de evaluación.</p> <p>28. Corrijo detenidamente los exámenes y trabajos con retroalimentación para ser entregados en un tiempo razonable, y así permito que mis estudiantes puedan hacer consultas al respecto.</p> <p>29. Evito realizar de manera apresurada correcciones de exámenes y trabajos.</p> <p>30. Termino de desarrollar el syllabus al final del curso.</p> |
|  |  | <p>- <b>Relación con los colegas:</b> Es el conjunto de acciones humanas y profesionales que favorecen la cooperación y trabajo en equipo entre los docentes para obtener el bien interno de la enseñanza (Martínez, 2010).</p> | <p>31. Saludo a los colegas de la institución educativa para crear un ambiente de fraternidad.</p> <p>32. Asisto y participo en las reuniones de coordinación del área académica al que pertenezco con disposición a aportar y asumir los acuerdos como propio en miras a la unidad.</p> <p>33. Comparto con los colegas estrategias, recursos y otros materiales de pedagogía o de la asignatura en común.</p> <p>34. Tengo apertura a recibir encargos.</p> <p>35. Soy cercano a los colegas que se incorporan a la institución.</p> <p>36. Soy puntual a las reuniones de área o de alguna comisión.</p>   |
|  |  | <p>- <b>Relación con los padres de familia:</b> Es la actitud de diálogo y colaboración frente a los padres como electores del tipo de educación para sus hijos (Martínez, 2010).</p>   | <p>37. Participo en reuniones colectivas con padres y madres para informarles sobre aspectos generales de la formación y estilos de enseñanza.</p> <p>38. Llevo un registro de entrevistas tanto individual como colectiva con los padres de familia para comprenderlos de manera holística.</p> <p>39. Animo a los padres a colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>40. Después de cada entrega de evaluación a los estudiantes, busco</p>   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  |   | <p>confirmar que los padres tengan conocimiento del mismo.</p> <p>41. Genero estrategias para que los padres se informen sobre los resultados de evaluación de sus hijos basados en objetivos conseguidos y los mínimos establecidos.</p> <p>42. Ante la solicitud de los padres por conocer más sobre los criterios de evaluación, los atiendo dándole ampliación de la información.</p> <p>43. Los informes a los padres incluyen temas académicos y actitudinales.</p> <p>44. Comunico un horario de atención a padres de familia para que ellos acudan a mi persona ante una necesidad.</p> <p>45. Ante un estudiante que persiste en alterar la convivencia en el aula me comunico con los padres para resolver el conflicto.</p>  |
|  |  | <p><b>- Relación con la institución educativa:</b> Es el esfuerzo por obtener el aprendizaje del estudiante según el ideario y reglas de la institución educativa (Martínez, 2010) además de asumir encargos de coordinación e integrar comisiones.</p> | <p>46. Leo e interiorizo la misión y visión de la institución educativa en el que trabajo.</p> <p>47. Tengo en cuenta en mi actuar los valores que propone la institución educativa en el que trabajo.</p> <p>48. Considero que en cada acción reflejo los valores de la institución educativa.</p> <p>49. Tomo en cuenta el perfil del egresado de la institución educativa cada vez que programo las sesiones.</p> <p>50. Conozco la historia y razón del nombre del colegio porque me ilusiono a ser parte de la tradición de la institución.</p> <p>51. Ante el surgimiento de actividades a nivel institucional, asumo encargos de coordinación para que estos sean exitosos.</p> <p>52. Acepto, asisto y participo en las comisiones que la institución requiere de mí.</p> |
|  |  | <p><b>-Relación con la sociedad:</b> Es el diálogo que establece el docente sobre el entorno cultural en el que está inscrito</p>   | <p>53. Favorezco la actitud crítica en los estudiantes sobre los valores o antivalores establecidos en la sociedad.</p> <p>54. Aprovecho las fechas cívicas para reflexionar con los estudiantes sobre nuestra actitud ante la sociedad.</p> <p>55. Ayudo a los estudiantes a ser críticos sobre coyunturas sociales</p>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | la institución educativa (Martínez, 2010)   | <p>facilitándoles reflexiones desde distintos puntos de vista.</p> <p>56. Comparto experiencias personales para que los estudiantes puedan ir comprendiendo que lo social nos afecta a todos y que podemos aprender de la experiencia de los demás.</p> <p>57. Invito a los estudiantes a analizar la oferta cultural en los medios de comunicación para que tomen conciencia de los valores o antivalores.</p> <p>58. Creo debates entre los estudiantes sobre temas sociales para que aprendan a dar razones.</p>  |
| <p>Compasión: capacidad de sufrir con el vulnerable y alegrarse con el que está alegre (Cortina, 2007)</p> | <p><b>- Relación con la vocación profesional:</b> Despliegue profesional con desinterés y generosidad como estilo de vida, (Martínez, 2010).</p>  | <p>59. Tomo conciencia responsable que mi conducta refleja un modelo de vida para los estudiantes.</p> <p>60. Comparto a los estudiantes mi estilo de vida para que lo consideren con juicio crítico y así animarlos a formar su propio estilo de vida.</p> <p>61. Atiendo a las consultas de los estudiantes fuera del horario establecido por el contrato del trabajo.</p> <p>62. Busco estar visible y disponible en los tiempos de recreo o descanso para conversar y compartir sobre temas edificantes.</p> <p>63. Me intereso por estudiar la educación inclusiva para atender a los estudiantes que lo requieran.</p>   |
|  | <p><b>- Relación con los estudiantes:</b> Es el cuidado y solicitud sobre cada estudiante para atender inquietudes o dificultades académicas y personales (Martínez, 2010) en las aulas por el cultivo de ideales solidarios.</p> | <p>64. Suelo comprometerme de manera prioritaria con el aprendizaje de estudiantes que tienen bajo rendimiento.</p> <p>65. Creo situaciones de trabajo específicas para estudiantes que tienen dificultades para llegar a las metas razonables de aprendizaje.</p> <p>66. Dosifico las estrategias de enseñanza según los niveles de competencia de cada estudiante.</p> <p>67. Estoy atento a los signos que los estudiantes muestran sobre posibles problemas de carácter personal para orientarlos en la búsqueda de una solución.</p> <p>68. Me intereso por conocer las razones del bajo rendimiento conductual o académico para ayudar al estudiante.</p> <p>69. Derivo a ayuda especializada cuando identifico signos complejos que</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>afectan al rendimiento del estudiante.</p> <p>70. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, recibo e interiorizo las orientaciones de los especialistas para obtener el mayor potencial de los estudiantes.</p> <p>71. Dialogo con los colegas sobre el desempeño estudiantil del año precedente para adaptar la enseñanza a la situación real.</p> <p>72. A los estudiantes que presentan ventajas, les animo a seguir investigando creando situaciones retadoras que puedan resolver.</p> <p>73. Incentivo el trabajo colaborativo entre los estudiantes.</p> <p>74. Busco estrategias que motiven al estudiante a resolver problemas actuales con lo aprendido en el aula.</p> <p>75. En conflictos del aula, busco conversar al final de la clase con el estudiante para que dé razones de su comportamiento y soluciones.</p> <p>76. Felicito a los estudiantes por los progresos que realizan en el aprendizaje.</p> <p>77. Manifiesto alegría a los estudiantes cuando superan sus dificultades.</p> |
|  |  | <p><b>- Relación con los colegas:</b><br/> Son los encuentros para el apoyo mutuo y diálogo en orden a atender necesidades personales, familiares y profesionales entre colegas. (Autoría propia).</p> | <p>78. Tomo iniciativas de encuentro con mis colegas ayudarnos a nivel personal y profesional.</p> <p>79. Genero diálogos interdisciplinarios con los colegas de modo que contribuyo al intercambio y armonía de saberes.</p> <p>80. Manifiesto interés a los colegas de otra área sobre la importancia y complementariedad de los cursos en el conjunto del saber.</p> <p>81. Siento la necesidad de pedir a mis colegas del área orientaciones para mejorar mi desempeño docente.</p> <p>82. Invito a mi sesión de clase a un colega para que me pueda dar sus impresiones y orientaciones para poder mejorar.</p> <p>83. Considero oportuno el intercambio de experiencias en estrategias de enseñanza y materiales para favorecer mi crecimiento profesional.</p> <p>84. Ante un conflicto con algún estudiante busco mediar tanto con los padres como con profesores.</p>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>85. Felicito a mis colegas cuando alcanzan logros de nivel institucional, académico o familiar.</p> <p>86. Estoy atento a los signos de dolor o sufrimiento que muestran los colegas para buscar aliviarlos.</p> <p>87. Converso con mis colegas para animarlos resaltando sus fortalezas como personas y docentes.</p>   |
|  |  | <p>- <b>Relación con los padres de familia:</b> Es la actitud crítica y formativa a las aspiraciones e instrumentos que cuentan los padres sobre la educación de sus hijos (Martínez, 2010).</p> | <p>88. Informo individualmente a los padres cuyos hijos presentan algún problema escolar.</p> <p>89. Ofrezco a los padres pautas que pueden mejorar una situación del bajo rendimiento escolar de su hijo.</p> <p>90. Tomo en cuenta la opinión de los padres para promocionar a los estudiantes a un grado como superado o cuando tienen asignaturas pendientes.</p> <p>91. Doy a conocer a los padres pautas para mejorar el rendimiento escolar y el comportamiento.</p> <p>92. Busco saber los motivos que dan los padres sobre la ausencia a clases de los hijos.</p> <p>93. Luego de la evaluación, solicito la colaboración de los padres para llevar a cabo actividades individualizadas que permitan el aprendizaje esperado.</p> <p>94. Considero la opinión de los padres de familia para enriquecer el currículo ordinario.</p> <p>95. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, involucro a los padres en los planes de atención a la diversidad.</p> |
|  |  | <p>- <b>Relación con la institución educativa:</b> Es ayudar con juicio crítico a dar propuestas razonables sobre aquello que no funciona correctamente o</p>                                    | <p>96. Comparto la necesidad de ser voluntario ante programas de revisión y mejora de la institución educativa.</p> <p>97. Participo en las comisiones de actividades aportando desde la experiencia lo que se aplicó bien y lo que debe ser cambiado.</p> <p>98. Conozco y me informo sobre la estructura general de la institución educativa.</p>  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>que necesita ser renovado (Martínez, 2010).</p>   | <p>99. Ante la petición de voluntarios para integrar una comisión, me presento para participar en ella.</p> <p>100. Participo en foros o grupos de coordinación para dar sugerencias de aspectos estructurales que conviene renovar, mantener o cambiar de la institución educativa.</p> <p>101. Asumo con ilusión y responsabilidad las oportunidades de formación que brinda la institución educativa.</p> <p>102. Solicito a la institución educativa ofertas de formación para mejorar mi formación en función de las necesidades de los estudiantes.</p> <p>103. Comparto con los colegas y con las autoridades experiencias en la institución que no me permiten crecer humana y profesionalmente.</p>  |
|  |  | <p>- <b>Relación con la sociedad:</b> Es la actitud crítica de generar iniciativas que fortalezcan fenómenos locales positivos y aminoren los negativos sobre la educación de los estudiantes. (Martínez, 2010).</p> | <p>104. Propongo a los estudiantes debates que contrasten opciones de un tema sin silenciar opciones que son poco aceptadas.</p> <p>105. Abordo cuestiones actuales argumentando desde varios puntos de vista sin privilegiar alguna para que el estudiante asuma su propia opinión.</p> <p>106. Reto a los estudiantes a proponer soluciones a los problemas de la sociedad con los saberes adquiridos en la institución.</p> <p>107. Cuestiono a los estudiantes a no permanecer indiferentes ante eventos negativos de la sociedad.</p> <p>108. Desafío a los estudiantes a ser críticos sobre el uso de la tecnología en nuestras vidas.</p> <p>109. Ante desastres naturales, no naturales, situaciones de pobreza o ante la identificación de personas vulnerables, fomento en los estudiantes iniciativas para ayudar desde nuestra institución.</p> |



## APÉNDICE D

### FICHA DE EVALUACIÓN ESPECÍFICA DEL INSTRUMENTO

**Estimado(a) Juez:**

- (1) En la primera tabla se le presenta información general sobre el instrumento: el objetivo, la definición de la variable que se pretende medir, la población a la que se dirige, las instrucciones, las alternativas de respuesta y la puntuación, lo que le permitirá evaluar la estructura general del instrumento.

| TABLA 1                                |   |
|--|---|
| Objetivo                               | Identificar el compromiso ético en docentes.  |
| Variable<br>Compromiso ético           | Definición teórica asumida:<br>Es la firme disposición a ser justo y compasivo en las relaciones que se originan en el ejercicio de un servicio (autoría propia).   |
| Población                              | Docentes  |
| Instrucciones                          | A continuación se le presentan algunas preguntas que le pedimos responda con total sinceridad, no hay respuestas buenas ni malas, solo queremos su primera impresión.   |
| Alternativas de respuesta y puntuación | Las alternativas a las respuestas están en base a la escala de Likert con las siguientes denominaciones:<br>Siempre (1)<br>La mayoría de veces sí (2)<br>Algunas veces sí, algunas veces no(3)<br>La mayoría de las veces no (4)<br>Nunca (5) |

(2)  
o  
m  
a  
n  
d

o en consideración la información anterior, podrá evaluar en la segunda tabla la definición de cada dimensión e indicador, así como el contenido y estilo de redacción de sus respectivos ítems. En los casos que no esté de acuerdo, por favor indique en la columna de observaciones sus razones.

**TABLA 2**

| EVALUACIÓN   | GRADO DE ACUERDO |            | OBSERVACIONES |
|--|------------------|------------|---------------|
|  | ACUERDO          | DESACUERDO |               |
| <b>DIMENSIÓN JUSTICIA: Lo mínimo exigido conforme a la dignidad humana (Cortina, 2007)</b>   |                  |            |               |
| Indicadores de dimensión JUSTICIA:<br>Relación con la vocación<br>Relación con los estudiantes<br>Relación con los colegas<br>Relación con los padres de familia<br>Relación con la institución educativa<br>Relación con la sociedad                |                  |            |               |
| Indicador. Relación con la vocación profesional: Es el proyecto de vida en miras a ofrecer un servicio de calidad (Martínez, 2010) basado en la formación continua y actualizada de la especialidad pedagógica y didáctica (Mañu & Goyarrola, 2018). |                  |            |               |
| 1. Actualizo mis conocimientos de la materia que imparto por medio de lecturas de libros especializados o revistas para aplicarlo en el aula.  |                  |            |               |
| 2. Me intereso por saber más sobre los avances de la materia que imparto de modo que brindo conocimientos actuales para mis estudiantes.   |                  |            |               |
| 3. Asisto a simposios o congresos anuales relacionados a la educación para compartirlo con mis estudiantes y colegas.  |                  |            |               |
| 4. Participo en capacitaciones sobre pedagogía y didáctica para renovar mi ilusión como docente y ayudar al estudiante en su aprendizaje.  |                  |            |               |
| 5. Estoy al tanto de capacitaciones y/o diplomados que se ofrecen presencial o virtualmente, pagadas o gratuitas, para inscribirme de modo que domine habilidades pedagógicas y humanas.   |                  |            |               |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 6. Tomo registro de las actividades que he participado como capacitaciones, simposios, congresos para hacer balance de mi autoformación y así aplicarlo con los estudiantes.   |  |  |  |
| 7. Especifico metas en el año para participar en congresos, capacitaciones o simposios para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.   |  |  |  |
| 8. Me propongo metas a largo plazo para adquirir grados académicos superiores como la maestría y el doctorado.   |  |  |  |
| 9. Considero que la docencia es un proyecto de vida plena.   |  |  |  |
| 10. Ejercicio la docencia como la actividad principal que exige lo mejor de mí mismo para los demás.   |  |  |  |
| 11. Porto una agenda que figure un horario y programación de actividades para poder cumplir con mis tareas y atender a las inquietudes o necesidades de los estudiantes.   |  |  |  |
| Indicador. Relación con los estudiantes: Es tratar a los estudiantes como fines en sí mismos en la dinámica cooperativa del proceso de enseñanza- aprendizaje (Martínez, 2010) por medio de la comunicación y preparación de las sesiones. |  |  |  |
| 12. Innovo cada inicio de año con estrategias y contenidos de la materia que imparto para adecuarlo a las características propias de los estudiantes.  |  |  |  |
| 13. Explico el syllabus con detenimiento para que los estudiantes conozcan con certeza los propósitos de la asignatura y forma de proceder en las sesiones.  |  |  |  |
| 14. Inicio puntualmente las sesiones de clase porque entiendo que mis estudiantes necesitan aprovechar al máximo el tiempo en orden al aprendizaje.  |  |  |  |
| 15. Culmino puntualmente las sesiones de clase porque espero que los estudiantes perciban la exigencia del profesor por mostrar respeto al tiempo del otro.  |  |  |  |
| 16. Temporalizo y elaboro cada sesión conforme a la programación para no dejar todo a la improvisación porque los estudiantes necesitan un saber organizado y sistematizado.   |  |  |  |
| 17. Cuando falto a clase aviso al coordinador y busco una estrategia para recuperarla para mostrar a los estudiantes el compromiso asumido de dar la asignatura completa.  |  |  |  |
| 18. Preparo sesiones de aprendizaje en coherencia con el contenido, competencia, capacidades y actitudes.  |  |  |  |
| 19. Adapto el contenido de asignatura según los tiempos disponibles, las competencias y el nivel de los estudiantes.   |  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 20. Tengo un ambiente de orden y atención mutua entre los estudiantes durante la clase.  |  |  |  |
| 21. Favorezco relaciones de respeto al tomar en cuenta las opiniones del estudiante procurando un lenguaje alturado y cercano.   |  |  |  |
| 22. Soy amable y respetuoso con todos los estudiantes.   |  |  |  |
| 23. Considero valioso dar razón de la necesidad de vivir las reglas de convivencia en el aula cuando se percibe algún tipo de desorden.  |  |  |  |
| 24. Propicio la motivación sobre la asignatura a impartir por medio de estrategias programadas para que todos los estudiantes se involucren en la sesión.  |  |  |  |
| 25. Proveo de variedad de materiales para el desarrollo de la clase.   |  |  |  |
| 26. Doy orientaciones sobre recursos que faciliten al estudiante a investigar.   |  |  |  |
| 27. Detallo los criterios de evaluación.   |  |  |  |
| 28. Corrijo detenidamente los exámenes y trabajos con retroalimentación para ser entregados en un tiempo razonable, y así permito que mis estudiantes puedan hacer consultas al respecto.                                  |  |  |  |
| 29. Evito realizar de manera apresurada correcciones de exámenes y trabajos.   |  |  |  |
| 30. Termino de desarrollar el syllabus al final del curso.   |  |  |  |
| Indicador. Relación con los colegas: Es el conjunto de acciones humanas y profesionales que favorecen la cooperación y trabajo en equipo entre los docentes para obtener el bien interno de la enseñanza (Martínez, 2010). |  |  |  |
| 31. Saludo a los colegas de la institución educativa para crear un ambiente de fraternidad.  |  |  |  |
| 32. Asisto y participo en las reuniones de coordinación del área académica al que pertenezco con disposición a aportar y asumir los acuerdos como propio en miras a la unidad.   |  |  |  |
| 33. Comparto con los colegas estrategias, recursos y otros materiales de pedagogía o de la asignatura en común.  |  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 34. Tengo apertura a recibir encargos.   |  |  |  |
| 35. Soy cercano a los colegas que se incorporan a la institución.  |  |  |  |
| 36. Soy puntual a las reuniones de área o de alguna comisión.  |  |  |  |
| Indicador. Relación con los padres de familia: Es la actitud de diálogo y colaboración frente a los padres como electores del tipo de educación para sus hijos (Martínez, 2010).   |  |  |  |
| 37. Participo en reuniones colectivas con padres y madres para informarles sobre aspectos generales de la formación y estilos de enseñanza.  |  |  |  |
| 38. Llevo un registro de entrevistas tanto individual como colectiva con los padres de familia para comprenderlos de manera holística.   |  |  |  |
| 39. Animo a los padres a colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.  |  |  |  |
| 40. Después de cada entrega de evaluación a los estudiantes, busco confirmar que los padres tengan conocimiento del mismo.   |  |  |  |
| 41. Genero estrategias para que los padres se informen sobre los resultados de evaluación de sus hijos basados en objetivos conseguidos y los mínimos establecidos.  |  |  |  |
| 42. Ante la solicitud de los padres por conocer más sobre los criterios de evaluación, los atiendo dándole ampliación de la información.   |  |  |  |
| 43. Los informes a los padres incluyen temas académicos y actitudinales.   |  |  |  |
| 44. Comunico un horario de atención a padres de familia para que ellos acudan a mi persona ante una necesidad.   |  |  |  |
| 45. Ante un estudiante que persiste en alterar la convivencia en el aula me comunico con los padres para resolver el conflicto.  |  |  |  |
| Indicador. Relación con la institución educativa: Es el esfuerzo por obtener el aprendizaje del estudiante según el ideario y reglas de la institución educativa (Martínez, 2010) además de asumir encargos de coordinación e integrar comisiones. |  |  |  |
| 46. Leo e interiorizo la misión y visión de la institución educativa en el que trabajo.  |  |  |  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 47. Tengo en cuenta en mi actuar los valores que propone la institución educativa en el que trabajo.  |  |  |  |
| 48. Considero que en cada acción reflejo los valores de la institución educativa.   |  |  |  |
| 49. Tomo en cuenta el perfil del egresado de la institución educativa cada vez que programo las sesiones.   |  |  |  |
| 50. Conozco la historia y razón del nombre del colegio porque me ilusiono a ser parte de la tradición de la institución.  |  |  |  |
| 51. Ante el surgimiento de actividades a nivel institucional, asumo encargos de coordinación para que estos sean exitosos.  |  |  |  |
| 52. Acepto, asisto y participo en las comisiones que la institución requiere de mí.   |  |  |  |
| Indicador. Relación con la sociedad: Es el diálogo que establece el docente sobre el entorno cultural en el que está inscrito la institución educativa (Martínez, 2010)       |  |  |  |
| 53. Favorezco la actitud crítica en los estudiantes sobre los valores o antivalores establecidos en la sociedad.  |  |  |  |
| 54. Aprovecho las fechas cívicas para reflexionar con los estudiantes sobre nuestra actitud ante la sociedad.   |  |  |  |
| 55. Ayudo a los estudiantes a ser críticos sobre coyunturas sociales facilitándoles reflexiones desde distintos puntos de vista.  |  |  |  |
| 56. Comparto experiencias personales para que los estudiantes puedan ir comprendiendo que lo social nos afecta a todos y que podemos aprender de la experiencia de los demás. |  |  |  |
| 57. Invito a los estudiantes a analizar la oferta cultural en los medios de comunicación para que tomen conciencia de los valores o antivalores.                              |  |  |  |
| 58. Creo debates entre los estudiantes sobre temas sociales para que aprendan a dar razones.  |  |  |  |
| <b>DIMENSIÓN COMPASIÓN: capacidad de sufrir con el vulnerable y alegrarse con el que está alegre (Cortina, 2007)</b>  |  |  |  |
| Indicadores de dimensión COMPASIÓN:<br>Relación con la vocación   |  |  |  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>Relación con los estudiantes</p> <p>Relación con los colegas</p> <p>Relación con los padres de familia</p> <p>Relación con la institución educativa</p> <p>Relación con la sociedad</p>  |  |  |  |
| <p>Indicador. Relación con la vocación profesional: Despliegue profesional con desinterés y generosidad como estilo de vida, (Martínez, 2010).</p>  |  |  |  |
| <p>59. Tomo conciencia responsable que mi conducta refleja un modelo de vida para los estudiantes.</p>  |  |  |  |
| <p>60. Comparto a los estudiantes mi estilo de vida para que lo consideren con juicio crítico y así animarlos a formar su propio estilo de vida.</p>  |  |  |  |
| <p>61. Atiendo a las consultas de los estudiantes fuera del horario establecido por el contrato del trabajo.</p>  |  |  |  |
| <p>62. Busco estar visible y disponible en los tiempos de recreo o descanso para conversar y compartir sobre temas edificantes.</p>   |  |  |  |
| <p>63. Me intereso por estudiar la educación inclusiva para atender a los estudiantes que lo requieran.</p>   |  |  |  |
| <p>Indicador. Relación con los estudiantes: Es el cuidado y solicitud sobre cada estudiante para atender inquietudes o dificultades académicas y personales (Martínez, 2010) en las aulas por el cultivo de ideales solidarios.</p> |  |  |  |
| <p>64. Suelo comprometerme de manera prioritaria con el aprendizaje de estudiantes que tienen bajo rendimiento.</p>   |  |  |  |
| <p>65. Creo situaciones de trabajo específicas para estudiantes que tienen dificultades para llegar a las metas razonables de aprendizaje.</p>  |  |  |  |
| <p>66. Dosifico las estrategias de enseñanza según los niveles de competencia de cada estudiante.</p>   |  |  |  |
| <p>67. Estoy atento a los signos que los estudiantes muestran sobre posibles problemas de carácter personal para orientarlos en la búsqueda de una solución.</p>  |  |  |  |
| <p>68. Me intereso por conocer las razones del bajo rendimiento conductual o académico para ayudar al estudiante.</p>   |  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 69. Derivo a ayuda especializada cuando identifico signos complejos que afectan al rendimiento del estudiante.   |  |  |  |
| 70. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, recibo e interiorizo las orientaciones de los especialistas para obtener el mayor potencial de los estudiantes.                    |  |  |  |
| 71. Dialogo con los colegas sobre el desempeño estudiantil del año precedente para adaptar la enseñanza a la situación real.   |  |  |  |
| 72. A los estudiantes que presentan ventajas, les animo a seguir investigando creando situaciones retadoras que puedan resolver.   |  |  |  |
| 73. Incentivo el trabajo colaborativo entre los estudiantes.   |  |  |  |
| 74. Busco estrategias que motiven al estudiante a resolver problemas actuales con lo aprendido en el aula.   |  |  |  |
| 75. En conflictos del aula, busco conversar al final de la clase con el estudiante para que dé razones de su comportamiento y soluciones.  |  |  |  |
| 76. Felicito a los estudiantes por los progresos que realizan en el aprendizaje.   |  |  |  |
| 77. Manifiesto alegría a los estudiantes cuando superan sus dificultades.  |  |  |  |
| Indicador. Relación con los colegas: Son los encuentros para el apoyo mutuo y diálogo en orden a atender necesidades personales, familiares y profesionales entre colegas. (Autoría propia). |  |  |  |
| 78. Tomo iniciativas de encuentro con mis colegas ayudarnos a nivel personal y profesional.  |  |  |  |
| 79. Genero diálogos interdisciplinarios con los colegas de modo que contribuyo al intercambio y armonía de saberes.  |  |  |  |
| 80. Manifiesto interés a los colegas de otra área sobre la importancia y complementariedad de los cursos en el conjunto del saber.   |  |  |  |
| 81. Siento la necesidad de pedir a mis colegas del área orientaciones para mejorar mi desempeño docente.   |  |  |  |
| 82. Invito a mi sesión de clase a un colega para que me pueda dar sus impresiones y orientaciones para poder mejorar.  |  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 83. Considero oportuno el intercambio de experiencias en estrategias de enseñanza y materiales para favorecer mi crecimiento profesional.  |  |  |  |
| 84. Ante un conflicto con algún estudiante busco mediar tanto con los padres como con profesores.  |  |  |  |
| 85. Felicito a mis colegas cuando alcanzan logros de nivel institucional, académico o familiar.  |  |  |  |
| 86. Estoy atento a los signos de dolor o sufrimiento que muestran los colegas para buscar aliviarlos.  |  |  |  |
| 87. Converso con mis colegas para animarlos resaltando sus fortalezas como personas y docentes.  |  |  |  |
| Indicador. Relación con los padres de familia: Es la actitud crítica y formativa a las aspiraciones e instrumentos que cuentan los padres sobre la educación de sus hijos (Martínez, 2010).          |  |  |  |
| 88. Informo individualmente a los padres cuyos hijos presentan algún problema escolar.   |  |  |  |
| 89. Ofrezco a los padres pautas que pueden mejorar una situación del bajo rendimiento escolar de su hijo.  |  |  |  |
| 90. Tomo en cuenta la opinión de los padres para promocionar a los estudiantes a un grado como superado o cuando tienen asignaturas pendientes.  |  |  |  |
| 91. Doy a conocer a los padres pautas para mejorar el rendimiento escolar y el comportamiento.   |  |  |  |
| 92. Busco saber los motivos que dan los padres sobre la ausencia a clases de los hijos.  |  |  |  |
| 93. Luego de la evaluación, solicito la colaboración de los padres para llevar a cabo actividades individualizadas que permitan el aprendizaje esperado.   |  |  |  |
| 94. Considero la opinión de los padres de familia para enriquecer el currículo ordinario.  |  |  |  |
| 95. Con estudiantes de necesidades educativas especiales, involucro a los padres en los planes de atención a la diversidad.  |  |  |  |
| Indicador. Relación con la institución educativa: Es ayudar con juicio crítico a dar propuestas razonables sobre aquello que no funciona correctamente o que necesita ser renovado (Martínez, 2010). |  |  |  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 96. Comparto la necesidad de ser voluntario ante programas de revisión y mejora de la institución educativa.  |  |  |  |
| 97. Participo en las comisiones de actividades aportando desde la experiencia lo que se aplicó bien y lo que debe ser cambiado.   |  |  |  |
| 98. Conozco y me informo sobre la estructura general de la institución educativa.   |  |  |  |
| 99. Ante la petición de voluntarios para integrar una comisión, me presento para participar en ella.  |  |  |  |
| 100. Participo en foros o grupos de coordinación para dar sugerencias de aspectos estructurales que conviene renovar, mantener o cambiar de la institución educativa.   |  |  |  |
| 101. Asumo con ilusión y responsabilidad las oportunidades de formación que brinda la institución educativa.  |  |  |  |
| 102. Solicito a la institución educativa ofertas de formación para mejorar mi formación en función de las necesidades de los estudiantes.   |  |  |  |
| 103. Comparto con los colegas y con las autoridades experiencias en la institución que no me permiten crecer humana y profesionalmente.   |  |  |  |
| Indicador. Relación con la sociedad: Es la actitud crítica de generar iniciativas que fortalezcan fenómenos locales positivos y aminoren los negativos sobre la educación de los estudiantes. (Martínez, 2010). |  |  |  |
| 104. Propongo a los estudiantes debates que contrasten opciones de un tema sin silenciar opciones que son poco aceptadas.   |  |  |  |
| 105. Abordo cuestiones actuales argumentando desde varios puntos de vista sin privilegiar alguna para que el estudiante asuma su propia opinión.  |  |  |  |
| 106. Reto a los estudiantes a proponer soluciones a los problemas de la sociedad con los saberes adquiridos en la institución.  |  |  |  |
| 107. Cuestiono a los estudiantes a no permanecer indiferentes ante eventos negativos de la sociedad.  |  |  |  |
| 108. Desafío a los estudiantes a ser críticos sobre el uso de la tecnología en nuestras vidas.  |  |  |  |
| 109. Ante desastres naturales, no naturales, situaciones de pobreza o ante la identificación de personas vulnerables, fomento en los estudiantes iniciativas para ayudar desde nuestra                          |  |  |  |

|              |  |  |  |
|--------------|--|--|--|
| institución. |  |  |  |
|--------------|--|--|--|

## APÉNDICE E

### FICHA DE EVALUACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO

#### Apreciado(a) Juez:

Por favor responda si el instrumento de investigación cumple con los siguientes criterios abajo descritos. De responder de manera negativa a algunos de ellos, por favor especifique en la columna de observaciones sus razones.

| CRITERIOS * |  | SI | NO | OBSERVACIONES |
|-------------|--|----|----|---------------|
| 1.          | El instrumento contribuye a lograr el objetivo que se ha propuesto.  |    |    |               |
| 2.          | La definición teórica que se ha asumido de la variable es coherente con la definición operacional que se ha construido (dimensiones, indicadores e ítems) y está fundamentada en la ciencia. |    |    |               |
| 3.          | El instrumento está organizado en forma lógica y coherente.  |    |    |               |
| 4.          | El lenguaje utilizado es apropiado para la población a la que va dirigido.   |    |    |               |
| 5.          | Las instrucciones son fáciles de seguir.   |    |    |               |
| 6.          | Las alternativas de respuestas son pertinentes.  |    |    |               |
| 7.          | Las puntuaciones asignadas a las respuestas son pertinentes.   |    |    |               |
| 8.          | Las definiciones de las dimensiones están fundamentadas en la ciencia.   |    |    |               |
| 9.          | Las dimensiones son suficientes y pertinentes para medir la variable.  |    |    |               |

|     |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|
| 10. | Las definiciones de los indicadores están fundamentadas en la ciencia.   |  |  |  |
| 11. | Los indicadores son suficientes y pertinentes para medir cada dimensión. |  |  |  |
| 12. | Los ítems son suficientes y pertinentes para medir cada indicador.       |  |  |  |
| 13. | Existe coherencia entre las dimensiones, indicadores e ítems.            |  |  |  |
| 14. | La tabla de especificaciones es coherente y lógica.                      |  |  |  |

\* Los ítems deberán ser respondidos en función a como esté organizado el instrumento.

## APÉNDICE F

### SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA APLICAR PRUEBA PILOTO

Sr (a)\_\_\_\_\_

Director (a) del Colegio \_\_\_\_\_

Reciba un saludo cordial.

Quien escribe es Julio César Pérez Narrea, doctorando en la Universidad Marcelino Champagnat, con DNI 41557152. Estoy realizando la tesis de construcción, diseño y validación del Inventario Compromiso ético en docentes. Me encuentro en la etapa de la prueba piloto de la misma.

Por esta razón, le solicito que me autorice la aplicación virtual del cuestionario Inventario Compromiso Ético en los docentes de la institución que usted dirige. Debo resaltar que la aplicación contará con el anonimato de la institución y docentes; y los resultados son sólo de uso exclusivo para la prueba piloto del instrumento.

Agradezco de antemano que pueda apoyarme en este proyecto de investigación.

Atte

Julio César Pérez Narrea

## **APÉNDICE G**

### **INVITACIÓN A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO PILOTO**

Estimado Profesor \_\_\_\_:

Reciba un saludo cordial.

Soy Julio César Pérez Narrea y estoy desarrollando una investigación sobre la construcción del Inventario de compromiso ético en docentes, para lo cual le invito a participar en el estudio piloto que consiste en que usted brinde sus opiniones sobre la claridad de las preguntas del inventario. Si usted acepta le pido que por favor resuelva el inventario en el siguiente link \_\_\_\_\_. Apenas ingrese, le pediré dar su consentimiento, la resolución del cuestionario durará aproximadamente 30 minutos, siendo la participación anónima y los datos serán para uso exclusivo de la investigación.

Me despido agradeciendo su valioso apoyo.

Atte

Julio César Pérez Narrea

## **APÉNDICE H**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO PILOTO**

La presente investigación es conducida por Julio César Pérez Narrea de la Universidad Marcelino Champagnat. La meta de este estudio es identificar el nivel de comprensión del Inventario de compromiso ético en docentes, detectar algunas preguntas ambiguas o confusas, determinar el tiempo de duración y recibir sugerencias que permitan elevar la calidad del instrumento.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario de 93 preguntas. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las respuestas, las pruebas se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante el cuestionario le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar a Julio César Pérez Narrea al correo [julio.perez@umch.edu.pe](mailto:julio.perez@umch.edu.pe).

Desde ya le agradecemos su participación.

Julio César Pérez Narrea

## APÉNDICE I

### SONDEO PARA ESTUDIO PILOTO

Nos gustaría conocer su opinión sobre el cuestionario que acaba de responder.

1. Las preguntas le parecieron:

- |                 |        |        |
|-----------------|--------|--------|
| a. Interesantes | SI ( ) | NO ( ) |
| b. Fáciles      | SI ( ) | NO ( ) |
| c. Aburridas    | SI ( ) | NO ( ) |
| d. Complicadas  | SI ( ) | NO ( ) |
| e. Útiles       | SI ( ) | NO ( ) |

2. ¿Alguna pregunta le pareció difícil? SI ( ) NO ( )

En el caso que su respuesta sea afirmativa, por favor especifique cuál fue:

.....  
.....

3. ¿Qué sugerencias daría para mejorar este cuestionario?

.....  
.....  
.....  
.....

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración

## APÉNDICE J

### SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA APLICAR A LA MUESTRA

Sr (a)\_\_\_\_\_

Directora \_\_\_\_

Reciba un saludo cordial.

Quien escribe es Julio César Pérez Narrea, doctorando en la Universidad Marcelino Champagnat, con DNI 41557152. Estoy realizando la tesis de construcción, diseño y validación del Inventario Compromiso ético en docentes.

Por esta razón, le solicito que me autorice la aplicación virtual del cuestionario Inventario Compromiso Ético en los docentes de la institución que usted dirige. Debo resaltar que la aplicación contará con el anonimato de la institución y docentes; y los resultados son sólo de uso exclusivo del instrumento.

Agradezco de antemano que pueda apoyarme en este proyecto de investigación.

Atte

Julio César Pérez Narrea

## **APENDICE K**

### **INVITACIÓN A PARTICIPAR A LA MUESTRA DE ESTUDIO**

Estimado(a) Docente:

Reciba un saludo cordial.

Soy Julio César Pérez Narrea y estoy desarrollando una investigación sobre la construcción de un cuestionario denominado Inventario de compromiso ético en docentes, para lo cual le invito a participar. Si usted acepta le pido que por favor ingrese al siguiente link , donde podrá leer y dar su consentimiento, y pasar a responder el cuestionario que durará aproximadamente 30 minutos.

Debo señalar que su participación será completamente anónima y los datos serán para uso exclusivo de la investigación.

Me despido agradeciendo su valioso apoyo.

Atentamente

Julio César Pérez Narrea

## **APENDICE L**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA MUESTRA FINAL**

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Julio César Pérez Narrea de la Universidad Marcelino Champagnat. La meta de este estudio es construir y determinar las propiedades psicométricas del cuestionario denominado Inventario de compromiso ético en docentes.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario de 63 preguntas. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las respuestas, los cuestionarios se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante el cuestionario le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar a Julio César Pérez Narrea al correo [julio.perez@umch.edu.pe](mailto:julio.perez@umch.edu.pe).

Desde ya le agradecemos su participación.

Julio César Pérez Narrea