

ÉTICA PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA ERA DIGITAL

ROCÍO DÍAZ ALAFFITA
(organizadora)



EDITORIA
ARTEMIS

2026

ÉTICA PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA ERA DIGITAL

ROCÍO DÍAZ ALAFFITA
(organizadora)



EDITORIA
ARTEMIS
2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Rocío Díaz Alaffita
Imagem da Capa	cassettebleue /123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.ª Dr.ª M^ªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D542e Díaz Alaffita, Rocío.

Ética para la Sostenibilidad en la Era Digital [livro eletrônico] / Rocío Díaz Alaffita. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-16-1

DOI 10.37572/EdArt_040826161

1. Ética. 2. Educação superior. 3. Sustentabilidade. I.
Título.

CDD 370.114

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

La ética constituye un elemento fundamental para comprender y afrontar los desafíos sociales, educativos y tecnológicos del mundo contemporáneo. En el ámbito universitario, su reflexión resulta especialmente relevante, pues las instituciones de educación superior no solo participan en la formación profesional, sino también en la construcción de valores, responsabilidades y compromisos orientados al bienestar colectivo y al desarrollo sostenible.

La presente obra reúne cinco capítulos que analizan, desde diferentes perspectivas, la relación entre ética, educación superior, sostenibilidad, responsabilidad social y transformación tecnológica.

El primer capítulo, titulado «Ética para la sostenibilidad en la era digital», presenta el acercamiento a la línea de investigación sobre ética y valores desarrollado en el marco del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A partir de este contexto, se destaca la necesidad de fortalecer y actualizar de manera permanente los planes de estudio universitarios. Asimismo, se analiza la justicia académica como uno de los principios fundamentales de la ética profesional, considerando la percepción de los estudiantes universitarios.

El segundo capítulo reflexiona sobre la conducta humana, los valores y la responsabilidad social de los individuos, particularmente de estudiantes, docentes e investigadores universitarios. Estos aspectos se relacionan con las políticas promovidas por la Organización de las Naciones Unidas y con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por sus 193 Estados miembros como un plan de acción destinado a orientar la formulación y aplicación de políticas públicas en favor de un futuro sostenible.

El tercer capítulo aborda la importancia de promover la eticidad en las distintas escuelas y facultades universitarias desde un enfoque interdisciplinario de la ética aplicada a la docencia. En este sentido, se propone recuperar las contribuciones de cada carrera y disciplina a la reconstrucción del tejido social, vinculándolas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

El cuarto capítulo se centra en el análisis del pensamiento de Hans Jonas, particularmente de su obra *El principio de responsabilidad* y de su propuesta de una ética para la civilización tecnológica. A partir de esta perspectiva, se examina la importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria ante la necesidad de construir una ética de la inteligencia artificial. También se plantean los riesgos, desafíos y responsabilidades que implica el desarrollo tecnológico, así como la necesidad de debatir, argumentar y regular sus formas de aplicación y su contenido cultural y simbólico.

Finalmente, el quinto capítulo, «Actitudes y valores del docente universitario en el aula desde la percepción de los alumnos», analiza la práctica docente a partir del principio de beneficencia académica. El estudio distingue entre la práctica desarrollada directamente en el aula y una práctica educativa más amplia, vinculada con el contexto institucional, político y organizativo de las universidades. Esta última comprende situaciones y dinámicas que, aunque trascienden la interacción inmediata entre profesores y estudiantes, influyen de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En conjunto, los capítulos de esta obra invitan a reflexionar sobre la responsabilidad de las universidades en la formación ética de sus comunidades, la construcción de sociedades más justas y sostenibles y el uso responsable de las nuevas tecnologías. Las contribuciones aquí reunidas ofrecen elementos teóricos y empíricos que permiten comprender la ética no como un contenido aislado, sino como un eje transversal de la educación, la investigación y la vida institucional universitaria.

Rocío Díaz Alaffita

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ÉTICA UNIVERSITARIA

Rocío Díaz Alaffita

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0408261611

CAPÍTULO 2..... 14

IMPORTANCIA DE LA RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA PARA LA SOSTENIBILIDAD Y EL CUIDADO DEL MEDIOAMBIENTE

Rocío Díaz Alaffita

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0408261612

CAPÍTULO 3.....24

ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO DE LA ÉTICA APLICADA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Rocío Díaz Alaffita

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0408261613

CAPÍTULO 4.....37

ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA ERA DIGITAL

Rocío Díaz Alaffita

Alexandro Gurrola Diaz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0408261614

CAPÍTULO 5..... 49

ACTITUDES Y VALORES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL AULA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS. PRINCIPIO ÉTICO DE BENEFICENCIA

Rocío Díaz Alaffita

 https://doi.org/10.37572/EdArt_0408261615

SOBRE LA ORGANIZADORA.....72

ÍNDICE REMISSIVO73

CAPÍTULO 5

ACTITUDES Y VALORES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL AULA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS. PRINCIPIO ÉTICO DE BENEFICENCIA

Data de submissão: 10/07/2026

Data de aceite: 24/07/2026

Rocío Díaz Alaffita

Universidad Autónoma de
Tamaulipas (UAT), México

<https://orcid.org/0000-0003-4107-1684>

RESUMEN: El presente estudio analiza las actitudes y los valores del docente universitario en el aula desde la percepción de los estudiantes, con especial énfasis en el principio ético de beneficencia. La investigación parte de la importancia de la interacción entre profesores y alumnos, considerando que las prácticas docentes, las conductas y los valores influyen en la formación académica, profesional y ética del estudiantado. Se empleó un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario tipo escala Likert a 63 estudiantes de octavo semestre de cuatro licenciaturas en educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS. Los resultados muestran que los estudiantes asocian principalmente la beneficencia académica con hacer bien el propio oficio, brindar un buen servicio profesional, ejercer adecuadamente la profesión y retribuir un bien a la sociedad. Se concluye que la práctica

docente debe integrar conocimientos, actitudes y valores, promoviendo una formación profesional responsable, humanista y orientada al bienestar de los estudiantes y de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: beneficencia académica; ética profesional; práctica docente; educación superior; valores; percepción estudiantil.

1. INTRODUCCIÓN

La práctica docente es una actividad de interacción que comprende los procesos de relación entre maestro y alumno, así como los acontecimientos interactivos que tienen lugar dentro del aula, las actitudes y valores que los docentes universitarios asumen respecto a sus estudiantes, en su desempeño áulico son parte medular de esta práctica.

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy, y Reyes, (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos

de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forman parte de la práctica docente, específicamente las actitudes y valores con los cuales los profesores se relacionan con sus alumnos, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, se consideran parte de la práctica educativa.

Debido a lo anterior, esta investigación tiene como finalidad conocer, comparar y analizar las actitudes y valores que asume el docente universitario en el aula, desde la percepción de sus estudiantes en la Universidad.

Se infiere que las actitudes y valores con los cuales los docentes interactúan con los alumnos en su práctica docente influyen en la ética profesional de los alumnos y que serán determinantes en el éxito o fracaso en su desempeño profesional; además se cuestiona si el profesorado universitario tiene claro la responsabilidad educativa a que refieren los documentos que marcan las políticas educativas en el contexto internacional (UNESCO), en donde se menciona que se debe propiciar en los alumnos la autonomía de un aprendizaje responsable así como la capacidad de identificar, de intervenir, e innovar y proponer alternativas de solución y mejora en el Mercado laboral los señalamientos enunciados en los ámbitos de la sociedades del conocimiento, aunado a que deben observar actitudes y valores éticos en su futuro desempeño profesional.

Para Triandis (1981), una actitud es una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones para una clase concreta de situaciones sociales, mientras que para Lambert es una respuesta evaluativa relativamente estable con relación a un objeto, al tiempo que se cree que la mayoría de las definiciones actuales de una actitud consideran la dimensión evaluativa como la única definitiva del término sin tomar en cuenta, las consecuencias de dichos comportamientos.

Aunado a lo anterior se considera indispensable vivir los valores en el lugar en que el individuo se encuentra “el aula” es una de las maneras más eficaces de aprender los valores y las actitudes, en donde se aprende a participar, a tener conciencia democrática, a ser tolerante, solidario, responsable, justo, autónomo; si se vive en instituciones donde estas actitudes y valores sean las que rigen la vida cotidiana de las aulas universitarias.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dentro de los procesos de interacción comunicativa en el aula, los sujetos como fuentes y destinatarios de la misma asumen roles dentro del aula que los distingue, es así que el rol del emisor (docente) tiene una intencionalidad comunicativa, cuyo objetivo le lleva a iniciar la comunicación codificando el mensaje, asimismo elige los mediadores (códigos, canales, sistemas de apertura y clausura, etc.), es percibido por el receptor (alumno) como tal emisor y tiene una representación del receptor previa a la codificación y emisión del mensaje. En contraparte el receptor recibe y decodifica el mensaje decide acerca del establecimiento del feedback (retroalimentación) puede constituirse, a su vez, en emisor tiene una representación del emisor que, generalmente es posterior a la recepción del mensaje.

La manera de asumir los roles en el aula (tanto del docente como del alumno) se constituye en una interacción compleja, desde el momento que el docente entra al grupo tiene una representación previa de sus estudiantes, al entrar al aula inicia el proceso de enseñanza aprendizaje en el cual se pone en juego el dominio del contenido de su asignatura, desde una visión global relacionada al plan de estudio de su asignatura, así como el conocimiento y manejo de estrategias y representaciones sobre la instrucción, accionando cognitivamente el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de sus estudiantes, accediendo al conocimiento del currículo y de los materiales curriculares, aunado a lo anterior las creencias que el docente tiene acerca de la enseñanza, todo este bagaje de competencias del profesorado se lleva a cabo en la interacción de la práctica docente, y es percibido por los estudiantes de forma buena o mala respecto a su actuar como docente, por tanto se considera indispensable el estudio de las actitudes y valores que asume el profesorado respecto a sus estudiantes en el aula ya que son determinantes para un buen rendimiento académico.

Es así que Azjen y Fishbein (1975, p.6.) afirman que una actitud dentro del aula (tanto del maestro y como del alumno) se puede definir como una “predisposición aprendida de responder consistentemente de forma favorable o desfavorable con respecto a cierto objeto”, y en el caso de las actitudes y valores en el proceso de enseñanza aprendizaje, éstas se refieren al grado de acuerdo o desacuerdo con el que la persona responde ante las diferentes situaciones que se presentan en el aula, las Instituciones de Educación Superior (IES) al atender el fortalecimiento de actitudes y valores favorables al ejercicio de la profesión, deberán asegurar que sus estudiantes desarrollen y observen un buen desempeño profesional.

De acuerdo con Ortega y Mínguez (2001), la exigencia de los valores en educación plantea a las (IES), entre algunos de sus requerimientos, nuevas competencias en el ejercicio de la profesión docente para la vida entre las aulas. Sin embargo, asumir la responsabilidad (después de años de ejercicio profesional del docente universitario) que no solo los conocimientos, sino también las actitudes, valores, hábitos y competencias, son objetivos indispensables en su trabajo profesoral, no es fácil. Es necesario que se produzca un cambio en las actitudes y maneras de pensar la educación, en los que deben aplicarla. Se trata de un nuevo enfoque en los aprendizajes y un cambio trascendental.

El sistema de valores de un colectivo (en particular, del profesorado) no son imaginaciones que flotan como preferencias abstractas, es el conjunto de convicciones que constituyen su parte más esencial que penetran sus prácticas cotidianas; son quizá la fuerza más importante que moldea su identidad y la de sus alumnos, al mismo tiempo se reconoce que en la praxis un profesor o profesora asume implícitamente los valores propios de la docencia (autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia entendiéndose este último como no causar daño en el alumno), sin embargo no se reflexionan en la práctica docentes, sino que se desarrollan y cambian en el ejercicio de la profesión docente. Habermas, citado en Salazar, M. V., y Herrera, M. T. (2007). Los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter. Esta consideración hace notar que en la misión de la educación entra en juego la libertad de la persona y en este sentido tiene una dimensión ética que trasciende la tarea puramente pedagógica. La formación integral de la persona, ese proceso de adquisición de una mirada crítica, de una capacidad para discernir lo justo, lo correcto, lo propio, lo oportuno, lo prudente, aquello que lleva al bien del alumno y a no causar daño en él, siendo la finalidad de la educación (Tueros, 2010).

Finalmente, la ética profesional docente se reconoce como la acción reflexiva sobre la propia práctica docente, es un estilo de vida que forma parte de lo que cada profesor, es el modo de entender la docencia, la cual se lleva en las aulas y se comunica día a día mediante la tarea formativa.

Por estas razones surge la necesidad de analizar qué actitudes y valores poseen los docentes en su interacción con los alumnos en el aula y en qué medida esas actitudes y valores del docente universitario en su práctica docente las está favoreciendo, asimismo en qué medida se ven influenciadas por las prácticas educativas de la Institución Educación Superior (IES) que los forma como profesionistas, es a partir de esta intención que se desarrolla la presente investigación.

El estudio acerca de las actitudes y valores de los docentes de la Universidad, así como el análisis de las posibles diferencias significativas con base en la percepción de

los estudiantes, nos permitirán inferir si la práctica educativa influye en los resultados que presenten ambas instituciones de educación superior, así como que valores fomentan ambas Instituciones de Educación Superior.

Lo anterior se justifica con las recomendaciones enunciadas en el Proyecto Tunning, en (2000) en donde se destaca, que entre las competencias de los estudiantes en educación las de índole interpersonales, así como el compromiso ético cobran relevancia en la actualidad, sin embargo, es hasta la Declaración de Berlín en 2003 en la que se explicita la importancia de la formación actitudinal y de valores en educación ponderando la necesidad de aumentar la competitividad equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales apuntando a fortalecer la cohesión social y reduciendo las desigualdades sociales y de género, en donde se espera que las universidades garanticen el fortalecimiento de la competencia ciudadana del estudiante para mejorar la cohesión social y reducir las desigualdades, desarrollando actitudes y valores asociados a la profesionalidad, la búsqueda de la verdad, el sentido crítico, la responsabilidad, la ciudadanía activa, el respeto y la inclusión social (Martínez y Esteban, 2005). De hecho, en el modelo desarrollado de Cualificación Europea (European Qualifications Framework) European Comisión, (2001, 2005), que surgió de la reunión en Bruselas en marzo de 2005, se consideró la competencia ética una de las dimensiones fundamentales en el marco común a desarrollar en las titulaciones universitarias.

Como bien señalan Guillén y colaboradores (2007), tendrá serias repercusiones de no atenderse la formación integral de los profesionales, que supone constantes dilemas éticos en el ejercicio de la profesión y en la formación a lo largo de la vida European Commission, (2006).

También en este sentido, en las titulaciones universitarias y en las instituciones de educación superior y en los países de Europa Occidental y en los Estados Unidos de América y Canadá se han multiplicado los comités de ética, principalmente en los ámbitos de la ciencia. Han aparecido recientemente en sectores muy diversos, como son: Universidades, empresas, ministerios y organismos, a escala nacional e internacional.

En las últimas décadas se han desarrollado nuevas profesiones y se han generado campos de trabajo interdisciplinarios cuyos profesionales se incorporan cada vez más al trabajo en instituciones públicas y privadas. Esta incorporación puede limitar su independencia y su capacidad de tomar las decisiones más importantes, incluyendo las de carácter ético.

Por tanto, en el contexto internacional, se busca tanto la enseñanza de los conocimientos de una rama del saber o de un ámbito profesional específico, como la formación en competencias, por lo que se debe contemplar las competencias éticas,

puesto que las nuevas exigencias económicas de productividad y rentabilidad de la enseñanza pueden hacer desviar la misión de la Universidad de su esencia educadora y de su compromiso social por la justicia y la equidad Rychen y Tiana, (2004); European Council, (2005).

Los cambios metodológicos que supondrán la perspectiva centrada en el aprendizaje como señala Beltrán (2004), dotará al estudiantado de habilidades propias de la sociedad del conocimiento, les hará implicarse y comprometerse como responsables de su proceso de formación, tendrá en cuenta distintos estilos de aprendizaje y favorecerá la creación de comunidades de aprendizaje, definiendo el rol del profesorado como facilitador y no tanto como transmisor. Sin embargo, Jover y colaboradores (2005, 26) alertan sobre el concepto paradójico de estudiante que subyace en el proyecto de convergencia. Frente a la excelencia, la libertad académica, la idea de servicio público y el sentido de pertenencia a un colectivo académico, parece que el marco internacional se desvía hacia un individualismo derivado de los valores económicos dominantes y de una noción privatizada de democracia, donde el estudiante se siente como cliente y el profesor como abastecedor del servicio solicitado.

También Zabalza (2003) nos apunta la tendencia a orientar los estudios universitarios hacia la profesionalización, frente a una formación más propicia al enriquecimiento cultural. Es obvio que este proceso es una consecuencia de la necesidad de conectar la formación universitaria con las demandas sociales y del mundo del empleo, pero esta tendencia muestra la prevalencia de los valores de utilidad inmediata y sectorial sobre la idea de un conocimiento orientado al establecimiento de unas estructuras básicas y polivalentes del conocimiento y del desarrollo personal. De ahí que el currículum universitario se haya acabado configurando en las últimas reformas en este sentido y como consecuencia se hayan introducido altos niveles de competitividad entre los estudiantes. El currículum ha derivado hacia un fuerte practicismo, una atomización cada vez mayor de las materias y una notable desconsideración de los valores de los que los universitarios deberían tener Zabalza, (2003, p.28).

Es importante mencionar los señalamientos de Caride (2002) acerca de ser un buen profesional, describiendo a aquel individuo preparado y competente en un determinado campo del saber, que es valorado socialmente por la labor en beneficio de otras personas y que recibe por ello algún tipo de compensación. Los profesionales, para llegar a esta condición, deben desarrollar, en su formación universitaria, competencias de cuatro tipos: a) Cognitivas: saber (conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etc.). b) Técnicas: saber hacer (habilidades técnicas para aplicar los conocimientos). c) Sociales: saber estar (habilidades sociales, capacidades de

interacción, colaboración con personas e instituciones). d) Éticas: saber ser profesional (valores, actitudes y estilos de comportamiento).

Derivado de lo anterior es necesario puntualizar que, en el momento actual, se hace imprescindible que cada Universidad explicita y clarifique dentro de su proyecto educativo los valores, actitudes y normas que rigen la institución y, por otro, que este ethos institucional se ponga en práctica a través de sus políticas de formación, seguimiento y evaluación de la práctica docente del profesorado universitario Lovibond, (2002); McLaughlin, (2005).

El fortalecimiento de un aprendizaje basado en aspectos de las competencias ética sería desde el conocimiento del código de deberes morales o código deontológico propio de cada profesión hasta contenidos propios de los dilemas éticos propios de la profesión, que permitirán construir un proyecto personal de vida que diera sentido al ejercicio personal de la profesión. Esteban (2004) en que la vida académica, la cultura universitaria, debe proporcionar espacios, tiempos y recursos para fomentar estilos de vida, estimular inquietudes e intereses y propiciar el sentimiento de comunidad en la que se participa. Asimismo, colaborar en acciones solidarias y voluntarias tanto en la comunidad propia como en otros contextos permitiría poner en práctica esa formación ética y moral que tanto los docentes como los alumnos en el contexto institucional deben mostrar en su tarea cotidiana.

A nivel nacional se ha atendido este campo del conocimiento de educación y valores como un campo temático en virtud de algunos problemas y objetos de estudio teórico y pedagógico que de manera recurrente y concurrente han trabajado diversos investigadores. Si, usando un lenguaje habermasiano, decimos que un tema es un fragmento del mundo de la vida que se ha convertido en problemático Habermas, (1989), hemos de admitir que la injusticia, la inequidad, la corrupción y la violencia que corroen a las sociedades contemporáneas ponen en un primer plano tres temas: la ética, la moral y los valores. En una perspectiva integradora de estos tres temas en relación con la acción social y la responsabilidad del Estado, han adquirido gran importancia tres cuestiones que tienen una relación íntima: el fortalecimiento de la democracia, el reconocimiento, vigencia y protección de los derechos fundamentales de los seres humanos y el cambio en la educación.

No es extraño que diversos investigadores hayan coincidido en relacionar estos temas en el ámbito educativo, dando lugar al campo temático de Educación y valores que en la reunión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa realizada en Puebla, en 2010 quedo delimitado de la siguiente manera: “El área Educación y valores se ocupa de

la dimensión ética de los sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como de las estrategias desplegadas para la formación valoral (en sus dimensiones ética, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, los valores profesionales y la ética profesional”.

Actualmente podemos suponer que los problemas sociales y sus repercusiones en el ámbito educativo son de tal gravedad y complejidad que hacen indispensables los estudios que sirvan de base para las políticas, los programas y las acciones en el ámbito de la relación entre la Educación y los Valores.

Tanto en el nivel de las políticas públicas, como de las instituciones y responsables de su gobierno o dirección y de los educadores hay conciencia de la necesidad de atender las problemáticas que atañen al área en mención. El apoyo que se brinda a los investigadores desde las instituciones del sistema educativo debe orientarse a favorecer la realización de trabajos multidisciplinarios. En todo el país, las líneas de investigación asociadas al área alimentan la formación de nivel posgrado y la conformación de grupos de investigación que atienden los vacíos e insuficiencias que se detectan en el estado del conocimiento Hirsch (2013), sin embargo un vacío de esta índole es la falta de Investigación educativa en este campo del conocimiento en el nivel de licenciatura.

A partir del contexto planteado el estudio de las Actitudes y valores del profesorado Universitario en las Instituciones de Educación Superior y ante la necesidad de ofrecer una formación profesional de calidad es necesario centrar el discurso en la formación actitudinal y valoral de los docentes universitarios de forma tal que se impacte en su práctica diaria, desde la generación de conocimiento y desde allí sea fortalecida y redimensionada su labor, a fin de fortalecer en sus alumnos actitudes y valores acordes con los requerimientos institucionales, por lo que el presente estudio pretende conocer, comparar y analizar las actitudes y valores en la práctica docente de los docentes universitarios en las licenciaturas en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

De acuerdo con López Calva (2014 p, 106) “Se hace evidente en la actualidad que por lo menos en el discurso pedagógico y en el desempeño áulico resulta inaceptable cualquier planteamiento que justifique el uso discrecional y sin límites de la autoridad del docente y el sometimiento y pasividad de los educandos”.

Por estas razones surge la importancia de medir qué actitudes éticas poseen los docentes universitarios (es decir cómo es su perfil de actitudes) y en qué medida esas actitudes las está percibiendo el estudiante.

Entendiendo una actitud ética como las conductas y comportamientos que se circunscriben dentro de la ética profesional disciplina que tiene por objeto determinar el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación al ejercicio de una profesión, es claro que dentro de una profesión el hecho de aplicar nuestra ética, nos lleva a una forma de comportamientos y conductas con responsabilidad y compromiso con todo aquello que llevamos a cabo en el ámbito laboral del ejercicio de una profesión. Cobo citado en García, Fernández, Sales y Moliner 2006 (p. 131-132).

El componente ético, por lo tanto, no es algo ajeno o marginal al ejercicio profesional; por el contrario, forma parte de este tal como lo afirma Barba y Alcántara (2003).

3. OBJETIVO GENERAL

1.-Analizar cuáles son las actitudes y valores que perciben los estudiantes del docente universitario en el aula.

4. JUSTIFICACIÓN

El estudio sobre la actitudes y valores como tal, ha tenido un largo proceso de transformación en México, es así que el surgimiento de este campo se enmarca en los trabajos de Hirsch, sobre educación y valores a partir de 2001, posteriormente dentro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), iniciando con la elaboración de estados de conocimiento sobre una enorme gama de temas educativos cuyo objetivo fue localizar y analizar las investigaciones realizadas en el país de 1990 a 2002. El trabajo se realizó en comisiones, que desarrollaron su labor entre 2001, 2002 y 2003. Uno de los grupos conformó la Comisión: Educación, Valores y Derechos Humanos, que subdividió el campo en estudio en: Formación de valores en educación básica, formación ciudadana, aspectos filosóficos y teóricos, educación y valores de los mexicanos, derechos humanos y valores universitarios y profesionales.

En la revisión literaria para efecto del presente estudio, se da a conocer la importancia del análisis de actitudes y valores en la formación de los docentes desde la percepción de los alumnos como los actores protagónicos de la educación, los antecedentes y la opinión de diversos autores sobre la necesidad de atender este campo de conocimiento en el diseño de Planes de estudio de Instituciones de Educación Superior atendiendo el aspecto de actitudinal y valoral en las Instituciones de Educación Superior.

El análisis de esas investigaciones proporciona un espacio para la mejora, en lo concerniente a la profundización y el abordaje de las percepciones de diversos actores sobre la ética profesional de los docentes. Existen múltiples necesidades en las

Instituciones de Educación Superior, pero una de las que se considera más importante en este proyecto es conocer las actitudes y valores de los docentes desde la percepción de los alumnos, por lo que es necesario que se le brinde atención a la formación de la ética profesional como objeto de estudio desde un enfoque interdisciplinario y como eje transversal tal como lo recomienda Yurem (2013)., este eje transversal para el ejercicio de todas las profesiones, deberá permitir profundizar y conducir la formación de los universitarios para que asuman con responsabilidad y compromiso ético la profesión que elijan, y además de manera permanente y significativa deberá permanecer en el entorno laboral. En el Proyecto Tunning para América Latina (2005) según un estudio aplicado en una consulta a 5496 personas relacionadas con la educación; académicos, estudiantes, empleadores y graduados se obtuvieron datos relacionados con las competencias genéricas más valoradas que debe de tener la formación del profesional de la educación son: conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, y compromiso ético.

Se aplicará un cuestionario para conocer la percepción de los alumnos universitarios respecto a las actitudes y valores que presentan los docentes en la práctica educativa diaria.

4.1. LOS COMPONENTES ESENCIALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Conviene aclarar que esta Tesis doctoral inicia con el acercamiento a la línea de Ética y valores que se trabaja en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades perteneciente a la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) institución que forma parte del “Proyecto Interuniversitario Sobre Ética Profesional de la Universidad Nacional Autónoma de México” (UNAM), mismo que coordina la Dra. Ana Hirsh, agregando que la línea de investigación de Ética y valores, se atiende de manera pertinente en algunos planes de estudio universitarios del área de la Humanidades.

Los valores éticos y profesionales (formación crítica, capacidad de compromiso social, madurez personal, rigor científico, ética profesional, creatividad, capacidad de liderazgo, espíritu emprendedor, etc.) no suelen tener una repercusión real en los planes de estudio, sino que con frecuencia quedan en una mera declaración de intenciones, por lo que se hace necesaria su identificación, instrumentación y garantía de formación. En este sentido, la estructuración e inclusión de los valores, generales y profesionales, en el currículum universitario exige del profesorado universitario el conocimiento y dominio

de distintas metodologías docentes para poder integrar y adaptar dichos valores a la realidad social y cultural. (Herrera, L. et al. 2012).

Durante 1986 y 1987, Lee Shulman, psicólogo educativo estadounidense, desarrolló un modelo de la práctica docente, en el que enumeraba los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza. Afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. Shulman (1986), señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó “conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura”, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular.

El término “conocimiento del contenido” designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el “conocimiento pedagógico general”, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El “conocimiento del contenido pedagógico”, incluye “las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás” (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones-interacciones de la práctica educativa.

4.2. DIMENSIONES DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

A partir del concepto de interactividad planteado por Coll y Solé (2002), es posible identificar tres grandes dimensiones de la práctica educativa, correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas y que ocurren en el contexto del aula escolar.

En este sentido, el “antes” representa el pensamiento del profesor, considerado la Dimensión A; el “durante”, engloba la interacción en el aula y se representa en la Dimensión B; y el “después”, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, y se concibe como la Dimensión C.

La Dimensión A comprende tres aspectos básicos:

1) Las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular, 2) La planeación que el profesor hace de su clase, 3) Las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente.

El conjunto de dichos aspectos constituye el bagaje experiencial y los propósitos del maestro que influye en sus actuaciones; Kane, Sandretto y Heath, (2004) lo denominan “teorías asumidas por el profesor”, que son en gran medida implícitas y que requieren ser explicitadas mediante diversos mecanismos, como lo proponen Arbesú y Figueroa (2001).

Las teorías asumidas corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente. Comprenden principalmente sus metas con respecto a la instrucción, las cuales constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Tabla No. 1).

La Dimensión B incluye la realización, la objetivación de la situación didáctica. En esta dimensión se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, y los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos. En esta dimensión, el profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, se ponen en juego sus teorías, más allá de su validación, es decir, son usadas por el profesor. Kane, Sandretto y Heath (2004), las denominaron teorías en uso.

Un modelo de enseñanza requiere incluir tanto las ideas y creencias del profesor, como su puesta en marcha (dimensiones A y B), que sin embargo serían insuficientes para evaluar la práctica. Es necesario, por tanto, considerar los alcances en los resultados de aprendizaje, lo que se localiza en la dimensión C.

La Dimensión C, corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, es decir, al después; son las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor y de aprender, por parte de los alumnos; son valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos. A este respecto, Glassick, Taylor y Maeroff (2003 p. 55), señalan la importancia de evaluar la docencia no sólo a través del proceso: “no importa qué tan elocuente sea el desempeño del maestro”, sino de los resultados.

La posibilidad de conocer si entre los profesores y los alumnos se logró establecer un cierto nivel de intersubjetividad (construcción-reconstrucción) de los saberes culturales que la escuela pretende socializar entre los miembros más jóvenes de la sociedad, es una condición mínima de cualquier propuesta de mejora para la práctica docente.

Es necesario puntualizar que se considera que la utilización de cuestionarios tradicionales respondidos por los alumnos para valorar las actuaciones del profesor, tienen un valor indiscutible, también se plantea la necesidad de ampliar las dimensiones a evaluar, y considerar lo que los alumnos lograron aprender a través de los mecanismos de influencia educativa, esto es, a los mecanismos de mediación que el profesor instrumentó. La valoración de los alcances de la práctica docente debe plantearse en relación con los significados que los alumnos logran construir en cuanto a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y valorales y no sólo en términos de evaluación acerca de diversas características de la práctica docente del profesor.

4.3. PERSPECTIVA HOLÍSTICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA A PARTIR DE PRINCIPIOS

El análisis de la práctica docente debe considerar una perspectiva holística, lo que implica una visión amplia y diversificada. A continuación, se enuncian nueve principios retomados de diversos autores y enfoques a fin de orientar una serie de acciones dentro de la cual haremos énfasis para efecto de nuestra investigación en el “enfoque multidimensional” cuyo objetivo es tomar en consideración los rasgos, acciones, conductas y actitudes en torno a la relación cotidiana maestro-alumno en el aula (Barbier, 1999; Doyle, 1986).

1. Orientación formativa. Debe permitir al profesor reflexionar y retroalimentarse sobre su acción en la docencia, y plantear acciones para la mejora de esta (Zabalza, 1990).
2. Orientación participativa. La evaluación/formación en el contexto de la práctica docente y educativa, será elaborada e instrumentada en conjunto por autoridades y docentes de la institución, así el docente se involucrará y participará en su diseño.
3. Orientación humanista. Considerará al docente como una persona, un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, expectativas y emociones, de ahí que buscará la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad (Loredo y Rigo, 2001).
4. Enfoque multidimensional. Tomará en consideración los rasgos, acciones, conductas y actitudes en torno a la relación cotidiana maestro-alumno en el aula (Barbier, 1999; Doyle, 1986).
5. Enfoque multirreferencial. Convocará a una pluralidad de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto, sin por ello intentar ejercer un control

total de este objeto; además advertirá sobre la complejidad de la práctica educativa docente y con ello se acercará a muchos de los factores, hechos y situaciones que la determinan (Ardoino, 2005; Barbier, 1999).

6. Enfoque ecológico. Reconocerá la complejidad de la vida en las aulas y la convertirá en su principal objeto de estudio, en particular lo referente al trabajo articulado y conjunto que realizan profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos educativos. Estudiará la naturaleza de los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, por lo que atenderá el carácter contextual de los procesos investigados (Shulman, 1989).
7. Evaluación/Formación contextualizada. Considerará que la práctica del docente no es neutra, ni está aislada, por ello deberá incluirse en su aplicación el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera. La institución educativa en la que se lleva a cabo la práctica educativa docente tiene una historia, lineamientos y formas de trabajo que influyen sobre el ejercicio docente, por ello la institución deberá plantear de forma clara cuál es su misión y su visión, su modelo curricular, su modelo pedagógico, su perfil ideal del docente, sus políticas y sus metas (Loredo, 2000).
8. Considerar la acción docente como una práctica reflexiva. La reflexión en la acción para el docente universitario se posicionará como un diálogo continuo que implica la construcción de una teoría sobre el caso en cuestión, indagará las descripciones adecuadas en torno a una situación, definirá de manera interactiva los medios y los fines, y reconstruirá y reevaluará las prácticas que se llevan a cabo (Schön, 1992).
9. Considerar al docente como un agente activo. Considerará la habilidad que tiene el profesor para solucionar problemas prácticos y operar situaciones complejas. Aprovechará los resultados de la evaluación de su trabajo, para reflexionar críticamente a propósito de sus fortalezas y debilidades (Schön, 1992).

4.4. CONDUCTAS NO ÉTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Aluja y Birke (2004: 94) realizaron un trabajo empírico y clasificaron los tipos de conductas: 1) las “éticamente inaceptables” y 2) las “éticamente cuestionables”; en la búsqueda de definir lo que es una “mala conducta científica” y de establecer normas para regularla, mientras Canto y Benois (2009) en una investigación sobre ética profesional en los posgrados de la Universidad Autónoma de Yucatán, incluyen dos preguntas abiertas sobre conductas no éticas que los estudiantes consideraron acerca de sus profesores y las que indicaron que ellos mismo cometen.

En la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM se indagó acerca de “Conductas no éticas de los profesores”. Los estudiantes encuestados identificaron las siguientes: “Falta de respeto a las opiniones” (42.7%), “abuso de autoridad” (18.3%), “baja preparación académica” (11%) y “acoso sexual a las alumnas” (6.1%). El 22% de los estudiantes no ubicaron conductas no éticas.

También opinaron sobre “Conductas no éticas en sus compañeros”. Las expresadas son: “Falta de respeto a las opiniones y preferencias sexuales” (45.1%) y “falta de compromiso académico” (18.3%). El 29.9% indicó que “todo es ético” y 6.7% no contestó.

4.5. DILEMAS ÉTICOS

Aluja y Birke (2004) consideran que hay diferencia entre dilemas éticos y conductas no éticas, y que ello se debe a la intención del sujeto. En los dilemas se produce un conflicto ético que da lugar a un proceso de reflexión que puede derivar en la toma de decisiones; y en las segundas hay un comportamiento que puede ser inaceptable o cuestionable.

De acuerdo con Callahan (1998:7) los problemas éticos involucran dilemas de valor, no sólo cuando se refieren a preservar, proteger o buscar un valor o un conjunto de valores, lo que implica el sacrificio de otro valor o conjunto de valores, sino también cuando el no tomar una decisión equivale a decidir a favor de un valor o de un conjunto de valores en competencia. Los dilemas, pues, involucran situaciones en las que no se puede escapar de tomar una decisión, en las que “no decidir es decidir” y en la que “hacer nada tiene el estatus de hacer algo” Callahan, (1998: 9).

La mayoría de los autores en este campo temático consideran que la manera de resolver o aminorar el conflicto que generan los dilemas se basa en procesos reflexivos o deliberativos. Para Callahan (1998: 9), involucran al menos dos grandes actividades: clarificar nuestras intuiciones y juicios acerca de lo que es correcto o incorrecto hacer en ciertos casos, y encontrar los principios que puedan explicar por qué las acciones que pensamos que son claramente correctas o incorrectas lo son. Acudir a los principios también puede ayudarnos a decidir en los casos en donde no contamos con convicciones fuertes. “Por medio de la deliberación buscamos un equilibrio reflexivo entre nuestras convicciones, otras creencias o teorías que sostenemos y los principios”.

Por lo que se relaciona con los planteamientos de Ardoino (2001), en cuanto a aspectos a considerar en el análisis de la práctica docente, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su evaluación, una práctica regulada institucionalmente, e instrumentar, además, un tipo

de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de esta (García-Cabrero, 2002). García-Cabrero y Navarro (2001) mismos que plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

Aunado a los postulados de Ardoino (2001), es necesario abordar las actitudes y conductas éticas en la práctica docente considerando que el análisis del pensamiento y la acción docentes deben ubicarse en el Marco de un Proyecto Institucional en el cual la actividad docente y su perfeccionamiento ocupen un lugar preponderante; dicho análisis debe ser el eje rector de un Proyecto de Evaluación de la práctica docente. Esto implica la necesidad de contar con un marco de referencia más amplio (García-Cabrero y Espíndola, 2004) en el que es necesario considerar los diferentes momentos de realización de la práctica educativa: planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de interacción que ocurren al interior de las aulas universitarias, concebidas como el espacio en el cual se puede confrontar el proyecto institucional, es decir, las metas y políticas institucionales, con las acciones docentes propiamente dichas.

El análisis de la práctica docente debe contribuir al análisis de los aspectos necesarios para su evaluación partiendo de la premisa de que el desarrollo de programas de evaluación/formación docente, deben promover un trabajo reflexivo en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007). Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003).

Resultando conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica docente enfocada sólo en los aspectos operativos y comportamentales, y tener acceso a una comprensión situada (interacción maestro-alumno) de la docencia (García-Cabrero, et al., 2008).

Cobrando relevancia la información resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismos (autoevaluación) y la evaluación de los pares. Esta suma de elementos integraría las evaluaciones consideradas en cada una de las valoraciones, a fin de transformar la práctica del docente. La evaluación realizada por los pares resulta fundamental, ya que como lo plantean Glassick, Taylor y

Maeroff (2003): “La competencia docente debe verificarse por medio de una evaluación rigurosa efectuada por los colegas” (p. 38).

4.6. INVESTIGACIONES RELACIONADAS

El mundo se encuentra hoy en plena crisis de fundamentos y padeciendo los rasgos que son a su vez causados por los múltiples problemas sociales que se expresan en fragmentación, alejamiento de la realidad social respecto del individuo, crecimiento excesivo del egocentrismo con el consiguiente deterioro del altruismo lo que en síntesis puede caracterizarse según el término de Cortina (1995) como un crecimiento de la desmoralización social, es decir, de una disminución progresiva del deseo social de vivir humanamente, de vivir una vida buena.

Estas sociedades desmoralizadas van desarrollando un círculo vicioso que tiene como ejes el anonimato, la influencia de los medios de comunicación masiva como medios de control y la supervaloración del dinero como elemento central de aspiración para los individuos y de articulación de la sociedad, es decir el desempeño profesional se va mercantilizando y perdiendo el bien intrínseco de brindar a la sociedad un buen servicio, con ética y responsabilidad social, de esta forma, la ética de una profesión es simultáneamente el conjunto de las actitudes vividas por los profesionales a partir de determinados valores asumidos como correctos y la tradición propia que determina la forma de interpretar cuál es la forma correcta de comportarse en la relación profesional con los clientes o destinatarios del servicio profesional.

Al respecto Hirsch (2007) señala dos posibles maneras de entender la ética y por tanto, de definir la ética profesional: 1) como una ética sustentada en principios que enfatiza la acción y 2) como una ética del carácter o ética de las virtudes, la cual enfatiza a la gente que realiza las acciones (Beauchamp y Childress, 2001, pp. 26-56).

Los referentes teóricos de este estudio se derivan de investigaciones realizadas sobre ética profesional, valores profesionales y sociales (Cortina, 2000; Escámez, 1991; Fernández, 1994; Jonás 2004; López Calva 2013). Reconociendo la necesidad de un análisis reflexivo para comprender la relación estructural y dialógica entre ética y profesión, afirmando que toda profesión se ejerce desde una visión ética y que toda visión ética conlleva una definición de lo que es una profesión y un buen profesional.

En la revisión de la literatura, para efecto del presente estudio, se recupera la importancia de la formación ética en el ejercicio docente, desde la mirada de los alumnos como los actores protagónicos de la educación. Para ello, se retoman antecedentes y la opinión de expertos (Morín 2005) y Lonergan (1999) en el campo del conocimiento

referido, los cuales recomiendan la búsqueda de elementos para el retorno de la ética al ámbito de la formación universitaria, de la formación docente que contribuya a la formación de profesionales éticos en un mundo complejo.

En la tesis sobre la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM, en este rubro se generó la pregunta acerca de los dilemas éticos que ha encontrado en su ejercicio profesional. El 51.8 por ciento afirmó no haber encontrado dilemas, 18.3 por ciento “contradicción entre la norma y la realidad”, 11 por ciento “falta de respeto al usuario” y 3.7 por ciento “mentiras por parte del usuario”. No contestó el 15.2 por ciento.

En el trabajo elaborado por García, Ferrández, Sales y Moliner(2006) da seguimiento a las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores, se planteó como objetivo, ‘realizar un estudio descriptivo de las actitudes, opiniones y expectativas del profesorado universitario hacia la ética profesional y hacia la formación en valores éticos de su alumnado para contribuir a desarrollar en ellos el sentido de ciudadanía’ (p.131)

Situación que demanda del ejercicio de la docencia la práctica de valores relacionados con los aspectos, personales, profesionales y sociales. Es decir, el docente universitario en las prácticas cotidianas deberá promover ambientes de aprendizaje que generen conocimientos, actitudes y valores. Sin embargo, el desarrollo de estas competencias no es exclusivo del ámbito de la docencia, si no que deberá estar presente en todas las funciones sustantivas de la Universidad.

Al respecto, una comunicación acerca de la valoración de alumnos universitarios sobre deontología profesional realizada en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada, España, cuyo objetivo principal fue profundizar en el estudio de los códigos deontológicos transmitidos por el docente en educación superior, a partir de la opinión y percepción de sus estudiantes y de la necesidad de implementar en la formación universitaria, contenidos relacionados a la ética profesional y futuro laboral, los resultados obtenidos demostraron que los estadísticos descriptivos correspondientes a las tres categorías de la Deontología Profesional (Conducta Ética Profesional, Conducta Moral y Compromiso Profesional) Concretamente, el compromiso profesional es el indicador de Deontología Profesional que alcanza la valoración más alta por parte de los alumnos de la Licenciatura de Pedagogía en las dos dimensiones, poniendo de manifiesto diferencias significativas tanto en la importancia como en la Enseñanza de la conducta ética profesional, así como también en la importancia del compromiso profesional.

En investigación referente a la construcción del conocimiento ético en la formación de maestros en Ciencias de la Educación, desde la opinión del estudiante,

de (Medina 2013) se reconoció que los docentes construyen conocimientos sobre ética profesional, tanto de manera explícita como implícita. El estudio fue de tipo exploratorio y los resultados permitieron la inclusión de materias de ética aplicada en nuevos planes de estudio, así como temas alusivos en el corpus de los programas en su operación, sin embargo, el aspecto actitudinal es determinante para el ejercicio de buenas prácticas, mismas que observen un carácter de interdisciplinariedad que abarquen contenidos para una formación docente integral.

Un trabajo de análisis y propuesta sobre la necesidad de un enfoque interdisciplinario para el abordaje de la formación de la ética profesional del docente es el que presenta Yurén, (2013) en el que define la ética profesional y se exponen sus diversas dimensiones, se continua con las razones para apoyar que la ética profesional combina enunciados de carácter deontológico que deben estudiarse a partir del análisis de diversas disciplinas; argumentándose por último la necesidad del dialogo interdisciplinario en esta materia.

Otra comunicación referida a la evaluación de las competencias éticas y ciudadanas de los universitarios, de Leventhal (2005) hace énfasis en la preocupación de la universidad acerca de la tarea de formar profesionistas competentes en una reflexión ética y en contribuir a la solución de problemas sociales, económicos y políticos que enfrenta el país, los resultados describen la carencia en los universitarios de prácticas éticas y de ciudadanía ante problemáticas sociales.

En la investigación sobre el discurso ético del sujeto profesional, el poder y la trasmisión de valores desde la universidad, de (Santillana 2009) aquí los resultados fueron distintos, se nota una resistencia en dos vectores opuestos; primero es necesario que se reconozca el trabajo que realiza el sujeto profesional; pero segundo, el profesional no está dispuesto a reconocer en los mismos términos la importancia que el cliente o beneficiario (ni tampoco sus colegas) tienen respecto al servicio que presta.

A partir de la revisión de la literatura y a pesar de que las políticas educativas en el Espacio Europeo y en América Latina han revirado sus planteamientos hacia la inminente necesidad de las Instituciones de Educación Superior, para que éstas asuman la responsabilidad de la formación de profesionistas con una sólida formación actitudinal y valoral.

5. METODOLOGÍA

De acuerdo con Tamayo (2003) la población en una investigación hace referencia a la totalidad de un fenómeno de estudio, que incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para

un determinado estudio integrando un conjunto N de entidades que participan de una determinada característica y se le denomina población por constituir la totalidad del fenómeno adscrito a un estudio o investigación (p. 176)

El instrumento se aplicó a 63 alumnos de octavo semestre de las cuatro licenciaturas en educación que ocupan la población muestra de nuestro estudio. Se empleó un cuestionario a fin de recopilar los datos y proceder al análisis de resultados, utilizando el paquete estadístico SPSS para conocer la percepción de los alumnos acerca del docente universitario, lo cual permitió elaborar un mapeo del objeto de estudio, con un mayor número de estudiantes.

La técnica utilizada para la recolección y análisis de datos fue la utilización del paquete estadístico SPSS, dado que se utilizó un instrumento tipo escala Likert que permitió conocer las percepciones que poseen los alumnos acerca de la ética profesional de los docentes. La escala de Likert' también denominada método de evaluaciones sumarias se denomina así por Rensis Likert quien publicó en 1932 un informe donde describía su uso. Es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta).

Tabla 1. ¿Qué es la beneficencia académica? (UAT).

Opciones de respuesta	N observado		
	Elección 1*	Elección 2*	Elección 3*
Hacer bien el propio oficio	33	-	-
Brindar un buen servicio profesional	21	23	-
Ejercer de manera adecuada la profesión	9	24	8
Correcta formación de profesionales	-	13	17
Retribuirle un bien a la sociedad	-	-	38
Mala formación académica	-	3	-
No valido	-	-	-
Total	63	63	63

Fuente. Elaboración propia.

Nota. *Opciones de respuesta elegidas por orden de importancia: 1, 2 y 3. Es decir la opción Hacer bien el propio oficio fue elegida como numero 1 por 33 alumnos; lo significativo que reflejan los resultados es cuando 38 alumnos elijen como tercera opción la de "retribuirle un bien a la sociedad.

En lo concerniente al principio de Beneficencia, en relación a la primera palabra según la percepción de los alumnos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, 33 alumnos de 63 eligen que hacer bien el propio oficio es la principal constante que conlleva

a un beneficio profesional de los universitarios, mientras que 21 estudiantes señalan que se relaciona con brindar un buen servicio profesional, brindar un buen servicio profesional y retribuirle un bien a la sociedad; coincide con los códigos bioéticos de Bechaup y childrenss; mientras que solo 8 estudiantes hacen referencia a ejercer de manera adecuada la profesión.

Por otra parte, la segunda palabra que eligieron los estudiantes universitarios en números observados 24 sujetos de la población muestran aducen que beneficencia tiene que ver con ejercer de manera adecuada la profesión y solo 8 de los sujetos muestra la elijen como tercera opción.

Para la tercera palabra en relación con el principio de beneficencia tenemos que 38 sujetos de la población muestran refieren que se relaciona con retribuirle un bien a la sociedad, lo significativo que reflejan los resultados es cuando 38 alumnos elijen como tercera opción la de “retribuirle un bien a la sociedad.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten concluir que el principio de beneficencia académica ocupa un lugar fundamental en la percepción que los estudiantes tienen sobre la práctica del docente universitario. Para los alumnos participantes, actuar de manera benéfico implica, principalmente, hacer bien el propio oficio, brindar un buen servicio profesional, ejercer adecuadamente la profesión y contribuir con un bien a la sociedad.

Estas respuestas muestran que los estudiantes no limitan la función docente a la transmisión de conocimientos. Por el contrario, reconocen que la actuación del profesorado comprende también actitudes, valores, responsabilidad y compromiso con la formación integral de los futuros profesionales. La práctica docente se configura, por tanto, como un espacio de interacción en el que las conductas del profesor influyen en el aprendizaje académico, ético y profesional del alumnado.

Asimismo, el principio de beneficencia exige que el docente oriente sus conocimientos y capacidades hacia el bienestar de los estudiantes, favoreciendo ambientes de aprendizaje respetuosos, responsables y comprometidos con una formación de calidad. Esta responsabilidad no corresponde únicamente al ámbito del aula, sino que también se encuentra vinculada con las condiciones institucionales, organizativas y educativas en las que se desarrolla la actividad universitaria.

En consecuencia, resulta necesario fortalecer la formación ética del profesorado y promover una cultura universitaria en la que los conocimientos, las actitudes y los valores se integren de manera permanente en la práctica educativa. De este modo, la

beneficencia académica puede constituirse en un principio orientador de la docencia universitaria, contribuyendo a la formación de profesionales responsables, humanistas y comprometidos con el bienestar de los demás y con las necesidades de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Pérez, I. (2002). "Aspectos éticos en la investigación científica. Ciencia y enfermería". 8(1). pp. 15-18.

Alonso, F. T. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. Cuadernos de Pedagogía, 228, 70-74.

Anguera, M. T. Camerino, M. y Sánchez P. (2014) methods en la investigación de la actividad física y el deporte. Revista de Psicología del Deporte, 123-130.

Arbesú, I. y Piña, J. (2004). Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes: una experiencia interpretativa. En: M. Rueda (Coord.), ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (pp. 225-240). México: UABJO-ANUIES.

Ardoino, J. (2001). La evaluación desgarrada: Entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Eds.), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior (pp.19-35). México: UAM-UNAM-UABJO

Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Barbier, J. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Buenos Aires: Novedades educativas.

Beauchamp, t. - Childress, j. (2001). "Principles of biomedical ethics". (5ª ed.). Nueva york: Oxford University press.

Bermejo, F. (2002). "Ética de las profesiones. Trabajo social". Desclée. Bilbao. p.17.

Bermúdez, E., Martínez, G. (2000). Hugo Chávez: la articulación de un sentido para la acción colectiva. Espacio Abierto, 9(1), 53-77.

Bolívar, Antonio. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 10, N. 24. 93-123.

Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.

Cobo, S. y Juan M. (2003). "Universidad y ética profesional". N. 15. 259.

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp.357-386). Madrid: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M., y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: Consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica, 162-220.

García L. R., Jover, G. y Escámez, j. (2010). "Ética profesional docente". Madrid, España, editorial síntesis. p.127.

García L. R., Sales C. Auxiliadora; Moliner G. Odet y Ferrández B. Reina. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. 21, 1. 199-221.

Hirsch, A. (2006). "Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(2).

Lorenzo, O.; Herrera, L; Álvarez, J.; Rodríguez, C.; (2012). Valoración de alumnos universitarios sobre la deontología profesional: Un estudio realizado en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (España). Interdisciplinaria, Sin mes, 23-42.

Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. Qualitative Report, 12(2), 281-316.

Ramos García, E. y Campos, P. (1994) la actitud participativa en salud entre la teoría y la práctica. Universidad de Murcia. Secretariado de publicaciones. España.

Guitart, R. (2002). Las actitudes en el centro escolar: Reflexiones y propuestas. Barcelona: Editorial GRAQ.

Salazar, M. V., y Herrera, M. T. (2007). La representación social de los valores en el ámbito educativo. Investigación y Postgrado, 22(1).

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. 201.

Tuning 2004-2007. Reflexiones y perspectivas para América Latina. P. 134 Yurén Camarena, María Teresa. Educación, valores y desarrollo moral Revista de la Educación Superior. en línea 2007, XXXVI (3) (julio-septiembre): Fecha de consulta: 23 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/>. ISSN 0185-2760.

Triandis, H.C. (1981). Influencias culturales en el comportamiento social. *In trabajo presentado en el XVIII Congreso Interamericano de Psicología, Santo Domingo, República Dominicana.*

SOBRE LA ORGANIZADORA

Rocío Díaz Alaffita actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel 1, es Doctora en Educación, tiene Maestría en Educación Superior y es Licenciada en Ciencias de la Educación. Se encuentra adscrita a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, donde ha desarrollado actividades de Docencia, Investigación y ha participado en congresos nacionales e internacionales.

Su línea de investigación se centra en la ética profesional, los valores universitarios, la formación docente y la educación superior. Ha participado en investigaciones y publicaciones relacionadas con la justicia académica, la beneficencia, la autonomía universitaria, la honestidad académica y la percepción de estudiantes y docentes sobre los principios éticos que orientan la práctica universitaria. Asimismo, cuenta con experiencia en la dirección de trabajos de investigación y tesis de Maestría y Doctorado.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4107-1684>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agenda 2030 14, 21, 27

Autonomía 1, 2, 5, 7, 15, 17, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 50, 52

B

Beneficencia académica 49, 68, 69, 70

D

Docencia universitaria 24, 70

E

Educación Superior 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 24, 26, 33, 37, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 66, 67, 70, 71

Era digital 37, 40

Estudiantes universitarios 1, 3, 5, 10, 21, 32, 40, 69

Ética 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

Ética profesional 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 49, 50, 52, 56, 57, 58, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 71

I

Interdisciplinariedad 24

J

Justicia académica 1, 5, 11, 12, 24

M

Medioambiente 14, 17, 21, 22, 38

P

Pensamiento crítico 37, 40, 41, 42, 44, 46, 48

Percepción estudiantil 49

Práctica docente 1, 4, 5, 7, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 71

R

Responsabilidad social universitaria 9, 14, 15

S

Sostenibilidad 14, 15, 16, 17

T

Tecnología 13, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48

V

Valores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 65, 66, 67, 69, 71

