

El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior

The positioning of the teacher in the formation of values in higher education

O posicionamento do professor para o ensino valores no ensino superior

Brenda Imelda Boroel Cervantes¹

Universidad Autónoma de Baja California, México

brenda.boroel@uabc.edu.mx

Vicente Arámburo Vizcarra²

Universidad Autónoma de Baja California, México

vicente@uabc.edu.mx

Resumen

El artículo presenta los resultados de un estudio sobre la percepción de los docentes de las áreas de ciencias sociales, educación y humanidades y ciencias económicas y administrativas, sobre la función de la universidad en la promoción de valores profesionales y su papel en la enseñanza de los mismos. Bajo la perspectiva de que, la formación en valores en la universidad es componente fundamental para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Se realizó un estudio cualitativo de corte fenomenológico-descriptivo, durante el segundo ciclo escolar del 2015. Los resultados confirman la importancia de la formación en valores como parte de los retos no superados en la educación superior, así como la tarea compleja de instrumentar estrategias didácticas para propiciar la reflexión, creatividad y responsabilidad social en el aula.

Palabras clave: educación superior, valores profesionales, ética profesional, percepción docente.

¹Doctora en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California, Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Ensenada Baja California, México.

² Doctor en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California, Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Ensenada Baja California, México.

Abstract

The article presents the results of a study on the perception of teachers in the areas of education, humanities, social sciences, economics and administrative sciences, on the function of the University in the promotion of professional values and its role in teaching them. From the perspective that values training in the University is a fundamental component for the responsible exercise of citizenship. It carried out a study qualitative of type phenomenological-descriptive, during the second School cycle of 2015. The results confirm the importance of Values-based Education as part of the challenges yet to overcome in higher education, as well as the complex task of implement teaching strategies to lead the reflection, creativity and social responsibility in the classroom.

Key words: Higher Education, professional values, professional ethics, teacher perceptions.

Resumo

O artigo apresenta os resultados de um estudo sobre a percepção dos professores nas áreas de ciências sociais, educação e ciências humanas e económicas e administrativas, sobre o papel da universidade na promoção dos valores profissionais e seu papel no ensino mesma. A perspectiva que valoriza a educação na faculdade é essencial para o exercício responsável da componente de cidadania. um estudo qualitativo de corte fenomenológico-descriptiva foi feita durante o segundo ano letivo de 2015. Os resultados confirmam a importância da educação valores, como parte dos desafios não satisfeitas no ensino superior, bem como a complexa tarefa de implementar estratégias de ensino incentivar a reflexão, a criatividade e responsabilidade social na sala de aula.

Palavras-chave: ensino superior, os valores profissionais, ética profissional, a percepção de ensino.

Fecha recepción: Enero 2016

Fecha aceptación: Julio 2016

Introducción

El siglo XXI ha significado varios retos en muchos aspectos sociales y de la vida cotidiana de los seres humanos. Nos encontramos ante una realidad globalizada que debe enfrentar desafíos como la migración, la desigualdad económica, las modificaciones a los esquemas tradicionales de seguridad social, el narcotráfico como fenómeno global, el terrorismo, la inclusión de familias diferenciadas, la bioética y la defensa de los derechos humanos, entre otros. Desde una perspectiva de enseñanza tradicional, no se atienden estas exigencias actuales en la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad que los rodea (Martínez, 2006; Cortina, 2000).

La formación de profesionales con actitudes necesarias para enfrentar de manera reflexiva, creativa y con responsabilidad social los desafíos que presenta su entorno inmediato y futuro, es uno de los retos que enfatiza la educación superior en el siglo XXI (Gentili, 2011). Por consiguiente, se señala que para un buen funcionamiento de las universidades es imprescindible compaginar las competencias cognitivo-procedimentales y el desarrollo de las facultades y los valores personales de los alumnos – incluyendo los éticos – con la satisfacción de las demandas sociales, evitando el diseño de sistemas de formación dirigidos exclusivamente a la capacitación técnica (Casares, Carmona y Martínez-Rodríguez, 2010).

En países como España, se discute la tendencia educativa de las universidades hacia la inserción de los egresados a un mercado laboral globalizado. Para ello, se estructuran perfiles profesionales acordes con los empleos, la empleabilidad de los profesionistas de alto nivel y la producción de tecnología y conocimiento; aspectos considerados en el Proyecto Tuning en Europa y en América Latina (Tuning, 2004-2007). En México, se articula el perfil del profesionista egresado a través de “competencias que representen una combinación de atributos respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base de conocimiento); y al saber cómo ser (valores)”, altamente vinculadas a las necesidades empresariales, corporativas y gubernamentales (Beneitone *et al.*, 2007, p. 25).

En el 2015, de acuerdo con la Secretaria de Educación Pública, asistieron 2 997 226 alumnos a programas de licenciatura universitaria y tecnológica (12.08% de la población estudiantil inscrita en los niveles educativos) en 4 111 instituciones de educación superior registradas, en las cuales imparten cátedra 281 350 profesores que representan 77.36 % del nivel superior. En el periodo actual en el que los sistemas universitarios están siendo sometidos a profundos cambios, se replantea la calidad de la educación universitaria incorporando la perspectiva axiológica sobre la formación integral de cada alumno, su calidad de vida, su progreso individual y de su entorno social. En este sentido, se considera necesario impulsar estrategias como la orientación de los planes de estudio hacia el desarrollo de contenidos de ética general de las profesiones y de ética particular de cada una de ellas, así como la revaloración del docente como el mediador que promueve condiciones para aprender y construir los propios sistemas de valores (Martínez, 2001).

La complejidad de la enseñanza y el rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La enseñanza es una actividad compleja. Su desarrollo implica el ejercicio del pensamiento y de la acción de los participantes, donde los enseñantes aprenden y los alumnos enseñan. El proceso de enseñanza no debe concebirse como un proceso estático que se reduce a la mera transmisión y recepción del conocimiento, sino como un proceso dinámico de naturaleza social, lingüística y comunicativa, donde el papel principal del profesor es de apoyar, conducir y estructurar la construcción de significados que efectúan los estudiantes en un contexto complejo de interactividad (Colomina, Onrubia & Roquera, 2001).

Shulman (1989) plantea tres atributos significativos de los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula: capacidades, acciones y pensamientos. Las capacidades comprenden las aptitudes, los conocimientos y el carácter propio de los actores; son susceptibles de modificación por medio del aprendizaje. Las acciones se refieren a las actividades, al rendimiento o la conducta de los actores; así como los actos físicos observables de los alumnos y profesores. Los pensamientos son las emociones, los propósitos, las cogniciones y metacogniciones. Las actividades de la enseñanza se

desarrollan dentro de una serie de contextos que definen en gran medida el medio en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asumiendo que la enseñanza es una actividad compleja, multidimensional y, en gran medida, incierta, Schoenfeld (1998) y Coll y Solé (2002) han descrito los elementos que están involucrados en ella y determinan su complejidad: la docencia es una actividad *predefinida*, ya que su práctica se realiza en organizaciones que la condicionan y regulan; pero a la vez es un proceso *indeterminado*, debido a que no siempre las tareas pueden preverse antes de realizarse y hay grados de incertidumbre; tiene un carácter *multidimensional*, ya que involucra a diferentes actores – alumnos y docentes – y características, como el currículo, el tipo de institución y las influencias socioculturales; implica *simultaneidad*, ya que suceden e intervienen muchas cosas en el momento en el que se imparte la clase; provoca *impredictibilidad*, debido a que los múltiples factores que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre presentan situaciones inesperadas y el maestro actúa en consecuencia, con base en su intuición o experiencia.

Ser un buen profesor: modelo del docente efectivo

En la actualidad se presenta un debate teórico en torno a la falta de consenso de lo que significa ser un *buen profesor* o un *docente efectivo*. La literatura da cuenta claramente de dos posturas diferentes: por un lado, la investigación sobre la enseñanza realizada en las últimas décadas predominantemente en el mundo anglosajón, orientada a construir modelos para definir las características de un buen profesor o el profesor eficaz (Schoenfeld, 1998), siendo el *modelo proceso producto* el más representativo; y por el otro, las posturas de corte constructivistas que sostienen que es prácticamente imposible encontrar un modelo general de docente efectivo (Coll & Sole, 2002).

Con respecto al modelo anglosajón, Shulman (1986) propone que los atributos generales más importantes que debe tener un buen profesor son: el dominio de su materia, o sea, el conocimiento del contenido, y el conocimiento psicopedagógico, es decir, que sepa cómo enseñar ese contenido. De acuerdo con Hativa (2000), un buen profesor es aquel que logra que sus estudiantes obtengan un aprendizaje profundo y significativo. En las

investigaciones realizadas sobre maestros eficaces se han identificado una serie de características comunes en los docentes que se relacionan con diversas medidas de logro en los estudiantes; entre ellas destacan: a) la preparación de las clases y la organización del maestro; b) la claridad en el manejo de los contenidos; c) la capacidad para estimular el interés de los estudiantes y propiciar la motivación para el estudio, a través la manifestación de expresiones de entusiasmo; d) propiciar relaciones positivas con los alumnos; e) mantener altas expectativas de logro y, 6) establecer un clima positivo dentro del salón de clases (Hativa, Barak & Simhi, 2001).

Adicionalmente, García Cabrero (2009), plantea que desde finales del siglo pasado se ha valorado de manera relevante la influencia que tienen las dimensiones afectivas en el desempeño del docente. La investigación ha demostrado que las competencias afectivas de los maestros tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes. En esta dirección, Olson y Wyett (2000) establecen tres categorías relacionadas con las *competencias afectivas* en los profesores:

a) *Autenticidad*: el profesor demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos; b) *respeto*: el profesor valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto; y c) *empatía*: el profesor es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos y responde apropiadamente a ellos.

Por otra parte, el enfoque constructivista parte de la premisa de que la enseñanza es un proceso esencialmente cultural social e interactivo. En este sentido, lo importante no es la búsqueda de los mecanismos y procedimientos mediante los cuales la eficacia docente influye en el proceso educativo. El énfasis se debe centrar en la interactividad y en la construcción progresiva de significados compartidos entre el profesor y los alumnos, así como en el proceso de transferencia progresiva del control del profesor a los estudiantes. Esta postura permite, por una parte, destacar la importancia de los contenidos curriculares y las características específicas de la disciplina en cuestión, y por otra, el análisis de las interacciones de los profesores y alumnos en relación con el contenido.

Estas dos visiones, aunque desde el punto de vista epistemológico pueden ser antagónicas, si se enfocan en las actividades o características que debe tener un profesor para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, sus diferencias tienden a diluirse o son menos opuestas. En este sentido, contar con diferentes enfoques, además de enriquecer el análisis, puede ayudar a capitalizar cada una de sus aportaciones para avanzar en el conocimiento de esa compleja actividad que es la enseñanza. En este orden de ideas, si partimos de la premisa de que el profesor no es un mero ejecutor del currículo, sino que es un generador de situaciones de enseñanza, promotor de condiciones para aprender mediante relaciones sociales que se dan en los diferentes espacios de educativos, su papel es aún más complejo en el ámbito de la educación en valores, dado que implica aproximar a los jóvenes a conductas y hábitos coherentes con los principios y normas consagradas en las sociedades plurales y democráticas (Buxarrais, 2003).

Estrategias pedagógicas para la formación en valores

La formación en valores se refiere al proceso que interviene en el desarrollo de la moralidad del sujeto en todas sus dimensiones, para lo cual es importante considerar las estrategias más adecuadas. Díaz (2006) señala que la educación en valores es un problema que emana de las políticas educativas, de sus objetivos, metas e intereses, así como del proyecto educativo.

Respecto a los planes y programas educativos, según Rubio, Silva y Torres (2003), se destacan algunos programas que inician con esfuerzos para impulsar la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, Hirsch (2006) opina que la mayoría de los currículos de las universidades no incluyen contenidos sobre ética profesional. A este respecto, el currículo puede ser entendido como el conjunto de saberes o competencias comunes, su caracterización y sus modalidades de expresión curricular para orientar de manera organizada un proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas competencias comunes pueden ser específicamente intencionadas en lo que se denomina *programa de estudios*, el cual se conforma de asignaturas obligatorias u optativas, en su dimensión transversal o en actividades extracurriculares (Tobon, 2006).

Las intenciones académicas establecidas en el currículo se hacen una realidad gracias a la participación de los docentes, por lo cual éstos no deben permanecer al margen de la formación de valores. Por ello, los planteamientos sobre la formación valoral se orientan principalmente a tres vertientes: a) Discusión de dilemas morales, b) clarificación de valores y c) estudio y análisis de casos (Osuna y Luna, 2011).

a) *Discusión de dilemas morales*: Se orienta al planteamiento de una situación problemática que presenta un conflicto de valores. Este problema moral se puede resolver de varias maneras posibles, mismas que entran en conflicto las unas con las otras. Los alumnos deben decidir y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos (Ortega *et al.*, 1996). b) *Clarificación de valores*: Constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos personales, sociales, culturales y económicos, a través de un proceso de reflexión; es decir, que sea responsable de lo que valora, acepta o piensa (Escaméz, Martínez y Ortega, 2006). c) *Estudio y análisis de casos*: Esta estrategia posibilita un amplio análisis e intercambio de ideas en grupo. Se describe una situación real o ficticia investigada y adaptada, de modo que posibilite ese análisis antes mencionado. Cada uno de los integrantes del grupo puede aportar una solución diferente (Ortega *et al.*, 1996; Ruiz, 1994).

La participación del docente en la formación de valores es imprescindible y, con ello, la utilización de estrategias pedagógicas adecuadas. Cabe mencionar que la bibliografía antes discutida menciona otros factores que se deben considerar, tales como: ambiente idóneo y, sobre todo, respeto a las opiniones de los demás.

El estudio del constructo *valor*: aportaciones a la educación superior

Abordar el estudio de los valores en la educación superior implica retomar el estudio de la ética. Hablar de ética entraña atender una cuestión típicamente humana, ya que el ser humano es el único del cual dependen sus propias decisiones, no solamente para vivir adecuadamente, sino también para construir su propia identidad (Núñez, 2000). Para Cortina (2000), la ética consiste en aquella dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la moralidad; es decir, aquella forma de reflexión y lenguaje moral, ligado de manera inmediata a la acción. Habermas (citado en Cortina, 1990) postula que la ética no puede limitarse únicamente a fundamentar la praxis social. Para este filósofo, los principios se

encarnan en la vida social y personal, abriendo numerosos campos de estudio como la ética cívica, la educación moral, la ética económica y ética profesional.

El estudio de la ética profesional por su parte, es un referente fundamental, implica considerar los valores de la profesión que se va a desempeñar y su apropiación de manera reflexiva y crítica. Coadyuva a la consolidación de la personalidad y el carácter del profesionista, al dotarlo de principios y valores morales que normarán su comportamiento y posibilitarán su actuar ético en el quehacer profesional, lo cual constituye, entonces, el nacimiento de esferas de actuación profesional específicas, acerca de los principios de la ética general, incluyendo los bienes propios, valores, metas y hábitos de cada ámbito de actuación profesional, como demanda de los ciudadanos, políticos, científicos y expertos (Martínez, 2002).

El constructo *valor*, como componente de la ética profesional, se orienta de manera directa a precisar el concepto e interpretación, lo que no es tarea fácil debido a que no existe una teoría general, única e integral sobre el tema; por el contrario, la categoría *valor* constituye el objeto de estudio de diferentes disciplinas y líneas de investigación, mismas que ofrecen un corpus teórico integrado (Schwartz y Bilsky, 1987; Oser, 1994, Rohan, 2000; Ojalvo, Kraftchenko, González, Castellanos, Viñas y Rojas, 2001; Aguirre y Lavigne, 2004; Fierro y Carbajal, 2005).

La investigación sobre los valores en educación pretende clarificar el proceso mediante el cual son priorizados por los estudiantes y la manera en que influyen en las actitudes y conducta humana (función descriptiva-explicativa). Asimismo, se ubica la función predictiva, enfocada en aventurar predicciones acerca de los posibles comportamientos sustentados en valores (Escámez, 1991).

En el marco profesional, los valores profesionales se reconocen como principios orientadores a los derivados de la bioética. De acuerdo a ello, Hirsch (2002) coincide con Beauchamp y Childress (2001) al retomar el esquema propuesto en cuanto a los principios básicos de la ética profesional. Hirsch (2003) también añade un replanteamiento en el estudio de los mismos, proponiendo tres dimensiones importantes que deben ser estudiadas en el ejercicio de la profesión, las cuales denomina **valores** fundamentales de la ética profesional: 1) responsabilidad, 2) autonomía y 3) competencia profesional.

Aunado a la bibliografía revisada, se destacan las aportaciones de autores como Llanes (2001), Berumen (2001), Hortal (2002), Hirsch, (2003) y García (2006), quienes proponen el estudio de seis valores fundamentales durante el trayecto formativo universitario. Estos valores se sitúan en una dimensión de menor grado de generabilidad que los principios y pueden ser evaluados en los espacios de aprendizaje universitarios, siendo pilares del ejercicio profesional: la *autonomía*, entendida como respeto a los derechos y convicciones del cliente y la capacidad de tomar decisiones en el ejercicio profesional (Hortal y Hirsch 2003); la *responsabilidad*, como valor ético tiene que ver con las consecuencias justas o injustas (Hirsch, 2003; García y López, 2006); la *competencia profesional*, entendida como la capacidad que tiene el profesional para aplicar conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo de su profesión (Hirsh y Hortal 2002); la *honestidad*, referida a la actuación con los medios adecuados para lograr el fin propuesto (Berúmen, 2001; García - López, 2006), el *respeto*, relativo a la tolerancia a los diversos estilos de pensamiento y a la dignidad de las personas (Llanes y Berúmen, 2001) y la *justicia*, un valor que articula el fomento de la igualdad y la realización de la solidaridad (Berúmen, 2001; García-López, 2006).

Así pues, es conveniente prever los conocimientos y las competencias necesarias para el futuro egresado, de tal manera que su participación social sea adecuada, pertinente y fundamentada. Esta tarea obliga a incorporar a la formación universitaria elementos orientados hacia la reflexión de actitudes y valores que faciliten su actuación como profesional y su futuro desempeño como ciudadano (Escaméz, Martínez y Ortega, 2006).

Método

Se realizó un estudio cualitativo de corte fenomenológico-descriptivo, buscando lograr una descripción de la percepción de los participantes hacia la formación en valores y su rol como docentes durante el proceso, lo más completa y desperjuiciada posible, que reflejara la realidad vivida en la forma más auténtica. Se utilizó el *muestreo de casos tipo* (Mertens, 2010). Atendiendo el criterio de selección, se eligieron docentes de cinco programas educativos: Derecho, Ciencias de la Educación, Psicología, Contabilidad y Administración de Empresas. Se desarrolló la técnica del grupo focal, que fue integrado por: a) un moderador, b) seis participantes – coordinadores-docentes, con el objetivo de obtener su

participación informada y voluntaria – y c) dos observadores. En lo referente al análisis de la información se utilizó la técnica de reducción de datos, se establecieron categorías y unidades de análisis. El procedimiento de análisis siguió la propuesta de Titscher, Meyer, Wodak y Vetter (2000). Las unidades de análisis fueron codificadas e incorporadas a una la categoría correspondiente. Se obtuvieron inicialmente 15 categorías, mismas que fueron reducidas a 7 en un segundo análisis. Para obtener los resultados se analizaron las respuestas a dos preguntas realizadas a los docentes de distintas carreras de la Universidad Autónoma de Baja California: ¿cuáles son los valores profesionales que se contemplan en la formación académica de los estudiantes universitarios?, y ¿cuáles son las estrategias pedagógicas que utiliza para incidir en la formación de valores?

Resultados

Ante la complejidad del constructo *valores profesionales* se optó por considerar los parámetros postulados por autores reconocidos en la bibliografía especializada del campo (Llanes, 2001; Berumen, 2001; Hortal, 2002; Hirsch, 2003; García-López 2006). Los principales hallazgos en relación con el primer cuestionamiento fueron la inconsistencia en el manejo de información referente a estrategias específicas que la universidad implementa con el propósito de *formar o promover* valores. A través del diálogo del grupo focal se identificaron dos dimensiones de análisis: los valores que son observados como posible impacto de su formación universitaria y aquellos que son retomados desde su práctica docente. Se sostuvieron tres categorías de análisis en la primera pregunta (*cumplimiento de tareas, convivencia escolar y actividades formativas*); en la segunda, se aglutinaron dos categorías (*actividades en el aula y vocación docente*) como resultado del análisis. Las unidades de análisis que se identificaron como resultado de la conducta observada en los alumnos fueron: *responsabilidad, perseverancia, respeto, amistad, solidaridad, honestidad, compromiso, justicia, tolerancia y amor*. Sólo cuatro de ellas – honestidad, responsabilidad, justicia y respeto – se asocian semánticamente con las definiciones de valores profesionales propuestos. En lo referente a los valores de compromiso, tolerancia y amor, si bien, no forman parte de la propuesta, si son considerados en el modelo educativo universitario (ver Figura 1).

Figura 1. Pregunta 1. Dimensiones, categorías y unidades de análisis



Otra de las aportaciones significativas del grupo focal fue asumir que la participación de los estudiantes en el aula es activa y a la vez diversa, y ésta se da en situaciones positivas de convivencia:

Los estudiantes se interesan por participar en actividades, se discuten en el aula situaciones que afectan no solo a la profesión.

Es una universidad incluyente, lo podemos ver en los grupos en donde hay diferencias de edad, los jóvenes integran a los adultos en los equipos de trabajo y no solo eso, los capacitan en el mundo de las TIC.

Dichas aportaciones se asocian a lo propuesto por Osuna y Luna (2011), quienes recomiendan que la universidad cuente con un ambiente propicio para una auténtica clarificación de valores. Entre los requerimientos para un ambiente propicio está la aceptación incondicional de los integrantes del grupo e, independientemente de cuáles sean los valores propios de los estudiantes, que se les aprecie y respete, no imponiéndoles una visión de la vida, sino mostrándoles el panorama general de lo que es deseable y dejando que verdaderamente decidan qué valores que guiarán su vida.

Los participantes del estudio contribuyeron además a la identificación de los valores que se promueven en la universidad, como la tolerancia, la justicia y el amor; e hicieron diferencia entre ser solamente observados como parte de la conducta y personalidad del alumno y ser atribuidos como resultado de su labor docente. Sólo el valor de la justicia mostró correspondencia con la propuesta teórica de Berumen (2001). García-López (2006), resalta

el trato justo e igual en el ejercicio de su profesión. La presencia del valor de la tolerancia adquiere significado cuando se relaciona con el valor del respeto, recuperando el sentido de aceptación a la diversidad y flexibilidad de pensamiento. En cuanto al valor del amor, se rescata el ahínco hacia la profesión, se hace alusión a la cita “para educar en los valores profesionales es necesario que el docente descubra los valores en sí mismo, que tome conciencia de ellos, y analizar hasta qué punto éstos orientan la vida propia del docente” (Díaz, 2006, p. 19).

La dimensión *promoción de valores en la formación universitaria desde la labor docente* arrojó información valiosa como complemento al referente teórico analizado, destacándose la vocación hacia su carrera:

La clave es que los estudiantes estén enamorados de su carrera, esto traerá vocación verdadera y un ejercicio auténtico de su profesión.

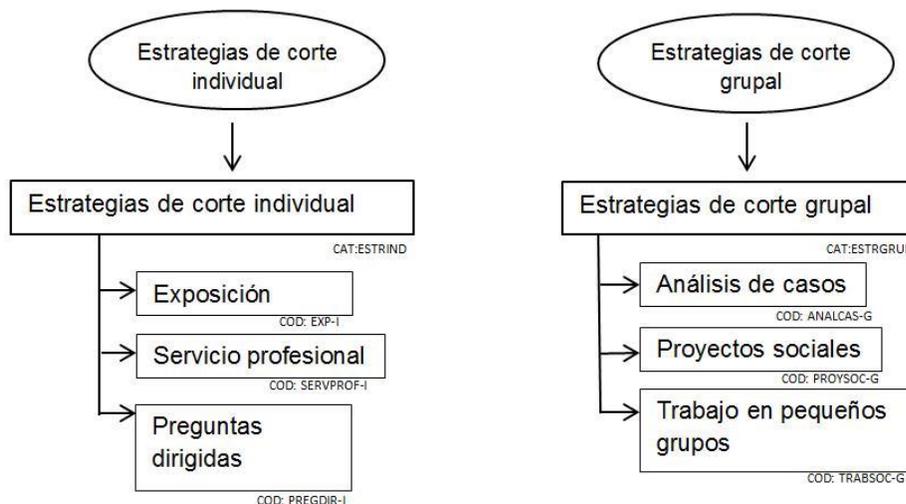
Si los estudiantes ingresan a la universidad con un sentido de real de vocación, los resultados se visualizarán en tener estudiantes autónomos y esforzados.

La ética y el respeto van de la mano con una correcta elección vocacional.

Es entonces cuando toma sentido considerar a la profesión como una *vocación*, porque se espera que el profesional se dedique a ésta de por vida y se identifique con los ideales de su profesión. Esta vocación se asocia con el compromiso del profesionista hacia su profesión y la identidad que el ejercicio de la misma proporciona a la personalidad del profesionista (Bolívar, 2005). La acción pedagógica en el ámbito de la educación en valores debe orientarse al desarrollo de competencias, actitudes y conductas que supongan que la persona es la máxima responsable de su conducta. Por ello, la participación del docente en la formación de valores es imprescindible.

Para el caso de la segunda pregunta, *¿cuáles son las estrategias pedagógicas que utiliza para incidir en la formación de valores universitarios?*, el análisis de la información se agrupó en dos categorías: estrategias de corte individual y estrategias de corte grupal. Las unidades de análisis encontradas fueron: preguntas dirigidas, servicio profesional, exposición, trabajo en pequeños grupos, análisis de casos y proyecto social (ver Figura 2).

Figura 2. Pregunta 2. Dimensiones, categorías y unidades de análisis



Cabe resaltar que sólo la estrategia análisis de caso corresponde a lo propuesto por Osuna y Luna (2011). Dicha estrategia mantiene congruencia semántica en el proceso de reflexión, toma de decisiones, discusión y resolución de casos, de tal forma que durante su desarrollo y resultado, el alumno atiende aspectos de la ética y los valores según sea la situación revisada. Sin embargo, el *trabajo en equipo*, aunque no se asocia a las reconocidas teóricamente, es una estrategia que fomenta la responsabilidad de los alumnos al interior de cada equipo, el compromiso hacia su aprendizaje y hacia sus compañeros propicia la ayuda mutua, construyendo sus aprendizajes a través de la colaboración.

La *exposición* destaca la oportunidad pedagógica que brinda al evidenciar no sólo el nivel de manejo del contenido a tratar, sino que también permite reconocer la postura e ideología personal y profesional del expositor. Las estrategias de servicio profesional y proyecto social destacan la participación de los estudiantes en actividades académicas curriculares y extracurriculares con un sentido de responsabilidad social y la participación activa en la sociedad democrática para que promuevan cambios que propicien igualdad y justicia (Guerrero y Gómez, 2013). Es importante resaltar que la temática en valores no se trata de manera exhaustiva en el currículo universitario, por eso es importante que se analicen desde diversas estrategias para fortalecer la temática durante su formación. Aunado a las aportaciones del grupo focal se rescatan:

Se deben de integrar materias al currículo de los programas educativos como la responsabilidad profesional”.

Se propone incorporar más materias de ética en el bachillerato para que lleguen a la universidad más fortalecidos.

En este sentido, respecto a los planes y programas educativos, según Rubio, Silva y Torres (2000), sobresalen algunos programas que inician con esfuerzos para impulsar la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, Hirsch (2006) opina que la mayoría de los currículos de las universidades no incluyen contenidos sobre ética profesional. Es evidente que hace falta una revisión de los planes y programas de estudio, para que se especifique la formación en valores en los contenidos, así como en los objetivos formativos y el perfil de egreso.

Conclusiones

El objetivo general del presente estudio es conocer la percepción de los docentes de las áreas de ciencias sociales, educación y humanidades y ciencias económicas y administrativas, sobre la función de la universidad en la promoción de valores profesionales y su papel en la enseñanza de los mismos. En relación con los resultados obtenidos, los docentes-coordinadores de los seis programas educativos reconocen la importancia de la formación en valores y su función como actores claves en el proceso formativo del estudiante. Las aportaciones de los participantes no sólo se limitaron a señalar las situaciones observables en la formación académica universitaria, sino que también realizaron propuestas de mejora como la inclusión de contenidos curriculares en materia ética y valoral. Además, rescataron la importancia de la oportuna orientación vocacional y selección de carrera a manera de garantizar una educación integral.

De acuerdo con los planteamientos de los autores antes analizados, queda patente que lograr la formación valoral es una tarea compleja, que no se limita únicamente al plan de estudios, ya que intervienen las políticas educativas y la definición clara de cuáles valores y cómo se han de promover, el currículo (en conjunto con los contenidos específicos que han de ser enseñados), el docente, las estrategias didácticas y, por supuesto, el alumno (quien

será el futuro profesionalista). Complementariamente es recomendable planear actividades extracurriculares, orientadas a fortalecer la formación valoral en la universidad, así como proponer instrumentos validados para la evaluación del impacto de las actividades formativas, tanto como para la identificación de las actitudes de los estudiantes hacia los valores éticos profesionales.

Cabe mencionar que es esencial contar con un ambiente propicio para una auténtica clarificación de valores. Entre los requerimientos para un ambiente propicio está la aceptación incondicional de los integrantes del grupo e, independientemente de cuáles sean los valores propios de los estudiantes, que se les aprecie y respete, no imponiéndoles una visión de la vida, sino mostrándoles el panorama general de lo que es deseable y dejando que verdaderamente decidan qué valores guiarán su vida (Ruiz, 1994). De igual manera, es importante reconocer al *currículo* oculto en el proceso formación universitaria, mismo que hace referencia al proceso de interacción escolar dentro del aula que detona en resultados de aprendizaje no figurados en el currículo oficial. A dichos resultados, que guardan una estrecha relación con lo valoral y actitudinal, se les denomina *currículo oculto*. Este último va más allá de las intenciones académicas explícitas, dado que da cuenta de aquellos elementos sobre los cuales ni los docentes ni las instituciones educativas tienen una intencionalidad consciente (Díaz, 2006).

Bibliografía

Beauchamp, T. y Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*. Estados Unidos de América: Oxford University Press.

Berumen, N. (2001). *Ética del ejercicio profesional*. México. CECSA.

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América*.
- Bolívar, A. (enero- marzo de 2005). "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>
- Buxarrais, R. (2003). *La formación del profesorado en Educación en Valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Coll, C., & Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Coords.). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Colomina R., Onrubia, J. & Rochera, Ma. J. (2001). Interactividad mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de la educación escolar (pp. 437-458) Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2000). *10 Palabras clave en ética de las profesiones*. España: Verbo Divino.
- Casares, P. M., Carmona, G. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). "Valores profesionales en la formación universitaria". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Número Especial 2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-casares.html>
- Díaz, A. (2006). "La educación en valores: avatares del currículo formal, oculto y los temas transversales". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/117/201>
- Escámez, J. (1991). *Actitudes en Educación* (p. 525-539). *Filosofía de la Educación Hoy*, Conceptos, Autores, Temas, (2 Ed.). España: Dykinson.
- Escámez, J. (2006). *La ética profesional del mediador familiar.. Educación, valores y desarrollo moral: Vol. I. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 49-71). México: Gernika.

- Fierro, M. y Carvajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. España: Editorial Gedisa.
- García - López, R. (2006). *Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación. Educación, Valores y Desarrollo Moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México: Gernika.
- García, C. B. (2009). "Las dimensiones afectivas de la docencia". *Revista Digital Universitaria*, 10 (11). Recuperado el 2 de noviembre de 2010 de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- Guerrero, M. E. y Gómez, D. A. (mayo, 2013). "Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-grogomez.html>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Hativa, N., Barak, R. & Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *Journal of Higher Education*, 72 (6), 699-729.
- Hirsch, A. (diciembre de 2003). "Elementos significativos de la ética profesional". *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (28). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003802.pdf>
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.
- Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Recuperado de

en:http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=down&bid=54

Llanes, R. (2001). *Cómo enseñar y transmitir los valores*. México: Trillas.

Martínez, M. (septiembre- diciembre de 2006). “Formación para la ciudadanía y educación”, Ochoa Cervantes, A. y Peiró i Gregori, S. (2012). “El quehacer docente y la educación en valores”. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 28-48 Recuperado de:
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9127/9356

Núñez de Castro, I. (2000). Investigación. En A. Cortina y J. Conill (Comp.) *10 Palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 88-96). España: Verbo Divino.

Olson, C. O. & Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. *Education*, 120. Recuperado de: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469

Schoenfeld, A. (1998). Toward a theory of teaching in context., de <http://www.gse.berkeley.edu/faculty/aschoenfeld/teachingincontext/teaching-in-context.html>.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, 1. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3^{ra} Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Ojalvo, V., Kraftchenko, O., González, V., Castellanos, A., Viñas, G. y Rojas, A. (2001). *La educación de valores en el contexto universitario*. Cuba: Editorial Félix Varela.

Osuna, C. y Luna, E. (junio de 2011). Valores Éticos en la Formación Universitaria de las Áreas de Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología, en el Contexto de la

Sociedad del Conocimiento. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 4(5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3735/373534513005.pdf>

- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. España: Editorial Ariel
- Rubio, J., Silva, M. y Torres D. (2000). *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-1999*. México: Libros en Línea ANUIES. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib41/0.htm.
- Ruíz, M. (1994). La enseñanza de los valores. *Utopías*.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Londres: Sage.
- Secretaría de Educación Pública, (2015). “Estadísticas de educación superior 2014-2015”. *Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa*. Recuperado de: http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html