

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



**LA ÉTICA PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU
CONTRIBUCIÓN A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA
DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES.**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ

Director: **DR. JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ, UIA CDMX**

Lectores: **DR. MARIO RUEDA BELTRÁN, IISUE, UNAM**

DRA. ALEJANDRA DE LA TORRE DÍAZ, ITESO

Ciudad de México

2022

Indice

Resumen.....	3
Introducción	5
Capítulo I. El estudio de la ética profesional en la docencia universitaria: Planteamiento del problema	8
1.1. El problema de investigación.....	11
1.2. Preguntas de investigación.....	19
1.3. Objetivos de la investigación	20
1.4. Supuestos de investigación	21
1.5. Justificación de investigación	21
Capítulo II. Estado del conocimiento sobre la ética profesional docente en la universidad y sus procesos formativos y evaluativos 2010-2021	26
2.1. Descripción general de la productividad encontrada	26
2.2. Análisis de la producción científica de acuerdo con su objeto de estudio.....	28
2.3. Perspectivas teórico-metodológicas en la evaluación de la ética profesional docente	43
2.4. Aportaciones a los procesos de formación y evaluación de la ética profesional docente.....	48
2.5. Reflexiones finales.....	53
Capítulo III. La comprensión de la ética profesional en la práctica docente universitaria: Fundamentación teórica.	57
3.1. Conceptualización de la ética y su objeto de estudio desde la perspectiva de las ciencias humanas.....	57
3.2. Aproximaciones teóricas a la comprensión de la ética y su relevancia en el contexto educativo.....	63
3.3. La ética como función sustantiva en la universidad.....	74
3.4. Caracterización de la ética profesional del docente universitario.....	80
3.5. La evaluación docente desde una perspectiva humanista y formativa.....	90
3.6. Evaluación formativa de la ética profesional del docente universitario	95
3.7. El construccionismo como enfoque de la investigación	106
Capítulo IV. El contexto de la investigación	109
4.1. La situación actual de las IES en México	109
4.2. La UAEH en el marco de la formación y evaluación de la calidad educativa en el nivel superior	112

Capítulo V. Estrategia metodológica	122
5.1. La investigación cualitativa como enfoque metodológico.....	122
5.2. Técnicas e instrumentos de investigación.....	125
5.3. Caracterización de los agentes participantes en la investigación.....	131
5.4. Desarrollo de la investigación.....	142
5.5. Análisis de los resultados.....	149
Capítulo VI. La ética profesional del docente universitario desde la práctica de la docencia	159
6.1. Aproximación a los significados sobre la ética y la ética profesional en la docencia	159
6.2. Perspectivas docentes sobre ética profesional en el nivel superior.....	167
6.3. Elementos constitutivos de la ética profesional docente.....	178
6.4. Prácticas docentes sobre la ética profesional en el nivel universitario	182
6.5. Perfil de un docente con ética profesional	188
Capítulo VII. La ética profesional como componente formativo y evaluativo en la docencia universitaria.....	192
7.1. La presencia de la ética en la institución.....	192
7.2. Problemáticas en la formación de la ética profesional docente	197
7.3. Problemáticas en la evaluación docente institucional.....	201
7.4. La evaluación de la ética profesional docente.....	205
Capítulo VIII. Prácticas no éticas en el contexto universitario y social	215
8.1. Prácticas no éticas en el contexto institucional.....	215
8.2. Prácticas no éticas en el docente universitario.....	219
8.3. Prácticas no éticas en el estudiante universitario	222
8.4. Problemáticas derivadas del contexto sociofamiliar y cultural.....	225
Capítulo IX. La ética profesional docente como un proceso de construcción colegiada, sus procesos de formación y evaluación	229
9.1. La ética profesional de la docencia universitaria como un proceso de reflexión compartida a partir de la práctica docente	229
9.2. La ética profesional de la práctica docente y su contribución a los procesos de formación y evaluación de la docencia en el nivel superior.....	240
9.3. La ética como un componente ausente en el desarrollo de las instituciones de nivel superior..	250

Capítulo X. Conclusiones y reflexiones finales.....	255
Referencias	270
Anexos.....	289
Anexo 1. El cuestionario a docentes universitarios	290
Anexo 2. Guion de entrevista para la conducción de los grupos de discusión docente.....	297
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada a informantes clave.....	299
Anexo 4. Delimitación espacial	303
Anexo 5. Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de grupos de discusión	304
Anexo 6. Recomendaciones metodológicas para la conducción de la entrevista semiestructurada.	306
Anexo 7. Directrices éticas de la investigación	308
Anexo 8. Formato de consentimiento informado de los participantes.....	309

Resumen

La tesis tuvo como objetivo comprender la ética profesional de la docencia universitaria desde la perspectiva de los docentes a partir de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en el nivel de licenciatura, con el propósito de contribuir a los procesos de formación y evaluación del desempeño docente. Metodológicamente se parte de una investigación cualitativa de corte interpretativo donde se desarrollaron grupos de discusión con docentes de distintas disciplinas y entrevistas semiestructuradas con directivos. El estudio tuvo lugar en una universidad pública de la región centro sur del país. Los resultados dan cuenta de las formas en las que los docentes construyen la ética profesional, las aproximaciones a procesos formativos y evaluativos de la docencia universitaria, así como aquellas prácticas no éticas presentes en el contexto universitario y social. La discusión pone énfasis en la reflexión del ejercicio docente como vía para la construcción de una ética profesional asociada a procesos formativos y evaluativos en el nivel superior. Esta investigación concluye que la ética profesional de la docencia universitaria en un proceso en construcción donde la participación colaborativa de sus actores es un factor determinante para el logro de prácticas éticas. Así, la ética como rasgo del profesionalismo docente es una cuestión que debe ser discutida en forma colegiada al interior de las instituciones de nivel superior. Finalmente, se enfatiza la necesidad de generar proyectos éticos a nivel institucional donde la formación y evaluación del desempeño ético de todos sus actores sea una estrategia orientada a la mejora educativa.

Palabras clave: ética profesional docente, formación docente, evaluación docente, educación superior.

Abstract

The thesis aimed to understand the professional ethics of university teaching from the perspective of teachers on their teaching and learning practices at the undergraduate level, with the purpose of contributing to the processes of training and evaluation of teaching performance. Methodologically, it is based on a qualitative research with an interpretative nature where discussion groups were developed with teachers from different disciplines and semi-structured interviews with principals. The study took place at a public university in the south-central region of the country. The results show the ways in which teachers build professional ethics, the approaches to training and evaluation processes of university teaching, as well as those unethical practices present in the university and social context. The discussion emphasizes the reflection of the teaching exercise as a way to build a professional ethic associated to training and evaluation processes at the higher education level. This research concludes that the professional ethics of university teaching in a process under construction where the collaborative participation of its actors, is a determining factor for the achievement of ethical practices. Thus, ethics as an attribute of teaching professionalism is an issue that must be discussed collegially within higher level institutions. Finally, it is recognize the need to generate ethical projects at the institutional level where the training and evaluation of the ethical performance of all its actors work as an strategy aimed at educational improvement.

Keywords: professional teaching ethics, teaching training, teaching evaluation, higher education.

Introducción

La investigación tuvo como objetivo profundizar en la comprensión de la ética profesional de la docencia universitaria desde la forma en que sus actores la construyen a partir del ejercicio de la docencia, con el fin de contribuir a favorecer los procesos formativos y evaluativos de la docencia en el nivel superior, para lo cual fue necesario aproximarse a las vivencias de los docentes, lo que permitió delinear aquellas perspectivas sobre la ética profesional docente, recuperar las prácticas docentes éticas y los significados que dan a la ética desde el ejercicio de la profesión. Así, con la finalidad de recuperar las vivencias en torno a la ética profesional de la docencia que tienen lugar tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la interacción entre docentes y estudiantes, la investigación asumió un enfoque cualitativo.

La tesis se encuentra organizada en 10 capítulos. En el primer capítulo se plantea la problemática del estudio, así como las preguntas y objetivos que guiaron el trabajo realizado y se exponen los motivos que justifican la investigación. En un segundo capítulo se presenta el estado del conocimiento donde se hace un análisis de aquellas investigaciones centradas en el abordaje de la ética profesional docente en el nivel superior y sus procesos evaluativos desde una perspectiva formativa durante el periodo 2010 y 2021.

En el tercer capítulo se desarrolla el abordaje teórico-conceptual que fundamenta la investigación realizada, iniciando con una conceptualización de la ética y su objeto de estudio, así como las aproximaciones teóricas que sustentan la ética en el contexto educativo en el nivel superior. También se presenta una caracterización de la ética profesional docente y se abordan aquellas perspectivas teóricas e investigativas sobre la evaluación de la ética profesional de la docencia desde una perspectiva formativa y humanista. Este apartado finaliza con los fundamentos teóricos sobre el construccionismo social como enfoque de la investigación.

En el cuarto capítulo se describe el marco contextual de la investigación, donde se inicia con un panorama general de la situación actual de las instituciones de nivel superior en el contexto

mexicano, para después describir el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que fue el escenario donde se desarrolló el trabajo de investigación.

En el quinto capítulo se detalla el proceso metodológico desarrollado para alcanzar los objetivos de la investigación. En este apartado se argumenta la investigación cualitativa como enfoque metodológico, se describen las técnicas e instrumentos utilizados en el trabajo de campo y también se presenta una caracterización de los participantes del estudio. Como parte de este mismo capítulo, se desglosa el desarrollo de la investigación para cada una de las fases realizadas y se concluye explicando los procesos de análisis y sistematización de los datos.

En el sexto capítulo se aborda la ética profesional docente desde la mirada de sus actores, es decir, desde la forma en que construyen su propia ética profesional como resultado del ejercicio docente. Así, se presentan los significados y las perspectivas sobre ética profesional docente y los elementos que están en juego en la conformación de una ética en la docencia universitaria, así como las prácticas docentes éticas y los principios que caracterizan el perfil ético de un docente en el nivel superior.

El séptimo capítulo aborda la presencia de la ética a nivel institucional y aquellas problemáticas asociadas a la formación docente en cuestiones de ética profesional. Asimismo se señalan los problemas en torno a la evaluación docente institucional, discutiendo la posición de la ética profesional como una dimensión evaluable en el desempeño del profesor universitario.

En el octavo capítulo se da cuenta de las prácticas no éticas en el contexto universitario, iniciando con aquellas relacionadas con la dinámica institucional en general y posteriormente con las prácticas no éticas en la docencia y en el estudiantado. Este apartado cierra con las problemáticas derivadas del contexto familiar, social y cultural que obstaculizan el desarrollo de ambientes educativos éticos.

En el noveno capítulo se presenta la discusión de los hallazgos más significativos de la investigación cualitativa, a partir de tres ejes de análisis. En primer lugar se discute sobre la ética profesional como un proceso de construcción social, resultado de la reflexión colectiva sobre el ejercicio de la docencia desde diversas disciplinas, identificando todos aquellos factores que están en juego en la conformación de un docente ético. Un segundo eje de análisis consiste en la posición que ocupa la ética profesional como dimensión formativa y evaluativa desde el marco de la docencia. Se concluye este capítulo con el análisis de la ética en el marco institucional de la universidad. La discusión en torno a estos ejes de análisis se realiza a partir del paradigma del construccionismo social, retomando además los enfoques teóricos sobre la ética de la alteridad. También se argumenta con los teóricos de la ética profesional y la evaluación docente desde una perspectiva formativa, humanista e integral.

Finalmente, en el capítulo diez se presentan las conclusiones y una serie de reflexiones derivadas de las prácticas docentes sobre la ética profesional en el nivel superior, así como las aportaciones para la comprensión de la ética como fenómeno formativo y evaluativo en la docencia universitaria. También se reflexiona sobre la ética institucional y su relevancia en el contexto social. Este apartado termina con el planteamiento de nuevos cuestionamientos para futuras investigaciones.

La tesis cierra con los apartados de las referencias y los anexos. En éste último, se presentan los instrumentos y aquellos criterios metodológicos que orientaron el desarrollo de la investigación.

Capítulo I. El estudio de la ética profesional en la docencia universitaria: Planteamiento del problema

Hoy en día, la educación y en particular la docencia enfrenta un desafío ético, puesto que se espera un mayor impacto en la formación integral de los jóvenes y no solamente un proceso de instrucción para la inserción al ámbito laboral, para lo cual se necesita no sólo del desarrollo de programas de formación permanente, sino además de un mecanismo de evaluación más completo que permita retroalimentar esta dimensión ética del acto de enseñar, o mejor dicho del acto de educar en el nivel superior (García *et al.*, 2010; Chávez y Benavides, 2011). Por este motivo, es necesario entender el verdadero sentido de la evaluación como mecanismo de mejora de la práctica.

Actualmente, la mejora educativa constituye uno de los mayores tópicos de interés en México, ya que los procesos para elevar la calidad educativa especialmente en el nivel superior exigen del profesor un nivel de desempeño que se vea reflejado en mejores logros estudiantiles para poder responder a las necesidades sociales. Por ello, la evaluación se ha convertido en una estrategia institucional para elevar los indicadores de calidad al interior de las universidades. Como señalan Rueda (2010) y Coloma (2010) la evaluación se hace necesaria para mejorar el desempeño académico, planteándose con un fin formativo asociado a un proceso de mejora permanente que incida en el perfeccionamiento no sólo de sus prácticas de enseñanza, sino también de su personalidad, transformando así sus capacidades humanas.

Sin embargo, el sentido de la evaluación con fines de mejora es aún débil; Iglesias y Loredo (2017) afirman que una evaluación carente de significado para el profesor no favorece el desarrollo profesional de la docencia. Una evaluación será reconocida y aceptada por los profesores en la medida en que se tomen en cuenta sus opiniones y experiencias; esto hará que se sientan escuchados y en consecuencia valorados, propiciando con ello un compromiso hacia la mejora de su práctica.

Como lo plantea Murillo (2018), la cuestión primordial hoy en día no es seguir discutiendo si debe o no desarrollarse la evaluación docente en las universidades, ni tampoco cuestionarse sobre los medios de evaluación más efectivos; el debate debe centrarse en saber cómo pueden realizarse evaluaciones cada vez más justas y equitativas que les permitan a los docentes tener información creíble, transparente, práctica y útil con una orientación hacia la mejora de los procesos educativos; que sea además contextualizada y busque el compromiso docente.

En este sentido, el desempeño ético del docente debe y puede enfrentar la tarea de una formación continua resultado de la retroalimentación que solamente una evaluación integral puede otorgar. Contribuir al perfeccionamiento ético de la práctica docente implica generar intercambios de experiencias donde todos los académicos puedan construir una visión colectiva del profesionalismo docente y sumarse de esta forma al compromiso de una sociedad más justa y democrática (Sanz, 2019; Figueroa *et al.*, 2009).

De ahí la relevancia de delimitar la ética profesional de la docencia, pues tiene un impacto directo en la formación de futuros profesionistas. Esto lleva a reflexionar sobre diversos aspectos centrales en la enseñanza universitaria ¿Qué papel juega la ética profesional en el desempeño del profesor?, ¿Se visualiza la docencia como una profesión en sí misma en el nivel superior?, ¿Cómo desarrollan la ética profesional los docentes universitarios?

Pensar en el ejercicio ético del desempeño docente lleva también a otras reflexiones: ¿Qué caracteriza el desempeño ético de los profesores en sus interacciones cotidianas con los estudiantes?, ¿Cómo se forma un docente ético?, ¿Cómo se evalúa la ética profesional en la docencia universitaria? Estos cuestionamientos requieren necesariamente de procesos de análisis y reflexión individual y colegiada.

Por lo tanto, una visión integral de la ética profesional docente comienza por reflexionar sobre la función de la docencia y recuperar las experiencias éticas de los profesores, llevando al docente a cuestionarse su rol social y no visualizarse únicamente como un mero transmisor de conocimientos y de información. Los docentes como profesionales de la docencia necesitan asumir este deber ético en la Universidad.

Sería deseable que los procesos de formación y evaluación del desempeño docente estuvieran orientados al perfeccionamiento de la práctica, valorándose determinadas competencias como la crítica reflexiva sobre el propio rol como profesor y sobre el ejercicio de la disciplina en el ámbito laboral en la que se está formando a sus estudiantes; o bien, cuestionarse su vocación hacia la enseñanza, al mismo tiempo que puedan observarse con cuidado determinados rasgos del carácter y la personalidad que impactan en la formación estudiantil y no privilegiar únicamente competencias didáctico-pedagógicas.

Formar y evaluar la ética profesional docente implica partir del reconocimiento de aquellas virtudes docentes (Camps, 2008 y Ruiz, 2016) que están presentes en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, pero también de aquellas que surgen en la interacción de un profesor con sus colegas u otros miembros de la comunidad universitaria. Tal y como señala Coloma (2010) la falta de reconocimiento de estas áreas del docente en los procesos de evaluación sobre su desempeño limita su profesionalidad, restando importancia a la formación académica recibida, obstaculizando así la imagen del docente universitario como un profesional de la educación.

En concordancia con Hortal (2000) y Sanz (2019) hablar de una ética profesional de la docencia no es una tarea sencilla, pues se precisa de una sólida formación en el docente en cuanto a actitudes, aptitudes, competencias, conocimientos y voluntad para desarrollarla correctamente. Este desafío solamente surge de aquellos docentes comprometidos, dispuestos a cambiar el curso de las cosas, situándose siempre del lado del estudiante y de las necesidades sociales, intentando favorecer su desarrollo.

Para lograr este propósito es indispensable que la ética profesional sea una dimensión visible y relevante tanto en los procesos formativos como evaluativos de la docencia. En el caso particular de la docencia universitaria, es necesario que sea diversificada (García *et al.*, 2014) es decir, que ofrezca una variedad de formas de evaluación del desempeño logrando acercamientos más comprensivos para una mejora educativa situada. Los docentes deben ser tomados en cuenta para dialogar sobre los resultados de su desempeño y a partir de ello, generar propuestas de mejora y auto observación de su propio actuar ético,

comprometiéndose con los procesos de mejora de su propia práctica y de interacción en el aula.

Por este motivo es preciso acercarse a los procesos de construcción de la ética profesional de la docencia desde la participación autocrítica de los docentes universitarios, lo cual representa un desafío desde la investigación educativa, pero es una acción necesaria para generar una docencia más humana, más justa, más ética (Cortina, 2017; Serrano *et al.*, 2018). Pensar en las formas de construcción de la ética profesional docente implica recuperar las prácticas cotidianas de la labor docente, reconociendo explícitamente aquellos principios que están presentes en el ejercicio diario de la docencia y guían el desempeño ético, principios que dan rigurosidad y profesionalidad a cualquier disciplina.

En la medida en que la ética profesional de la docencia como un principio clave orientado a la búsqueda del bien común, sea una dimensión visible en los procesos formativos y evaluativos de la docencia se podrá recuperar su función social y comunitaria. Solamente a través de la dimensión ética como eje base de la evaluación del desempeño docente articulado a una formación continua será posible que la docencia consolide su profesionalidad, recuperando su posición como una acción humana única.

1.1. El problema de investigación

La ética profesional ha cobrado especial relevancia en el contexto de nivel superior, muestra de ello puede observarse desde dos perspectivas: la investigación en el campo de la ética profesional y la generación de códigos éticos como marcos normativos en las instituciones de nivel superior.

Respecto a la primera perspectiva, algunas investigaciones ponen en tela de juicio el actuar docente en el contexto universitario (Finkler *et al.*, 2012; Rancich *et al.*, 2015; Campo-Cabal, 2012; Torres, 2006 y Hirsch, 2011), reportando conductas no éticas en el ejercicio docente y su impacto en la formación integral del estudiante en diferentes ámbitos de formación disciplinar.

Acciones tales como la falta de atención e interés por las problemáticas particulares del estudiante, relaciones negativas con los estudiantes, maltrato al interior del aula, hostigamiento y acoso sexual, discriminación hacia el estudiante, subjetividad en la evaluación de los aprendizajes, temor a ser castigados con bajas calificaciones, un trato despectivo, o bien, situaciones competitivas entre estudiantes que tienen que ver con la defensa de las normas o los derechos individuales. Este tipo de problemáticas afectan el estado emocional del estudiante, el ambiente de aprendizaje y por supuesto, la motivación hacia el ejercicio de la profesión, con el riesgo de que dichas conductas sean reproducidas después por el estudiante en el campo laboral.

Estas situaciones presentes en las interacciones cotidianas docente-alumno, son cada vez más frecuentes al interior de las universidades, generando la necesidad de debatir sobre principios universales como equidad y respeto. Tan sólo en la UNAM se han presentado mil 195 quejas de violencia de género en el periodo 2016 a 2019; dentro de los denunciados 188 son académicos, 124 alumnos y 107 trabajadores. Estas denuncias evidencian que la violencia contra las mujeres sigue creciendo y tiene lugar justo dentro de las aulas universitarias (Zavaleta, 2020).

Por este motivo, en los últimos años, diversas instituciones de nivel superior tanto del sector público como privado han implementado protocolos para la atención y prevención de la violencia de género en sus instituciones, desarrollando mecanismos de actuación y un marco normativo. Ejemplo de ello en el contexto mexicano son: la UNAM (2016), ITESM (2017), Universidad Iberoamericana (2018), entre otras más.

En casi todos los protocolos se manejan una serie de valores que rigen el actuar ético al interior de sus instituciones, donde destacan aquellos principios asociados a la prevención de la violencia de género, promoción de la igualdad y respeto a los derechos humanos. Estas instituciones coinciden en plantear como eje central dentro de sus protocolos, la prevención y atención a problemáticas que deriven en violencia de género hacia cualquier miembro de la comunidad universitaria.

Desde esta segunda perspectiva de discusión, la generación de protocolos sobre ética es el resultado de una de las metas más importantes de la agenda educativa internacional al 2030 propuesta por la UNESCO (2016b), donde se contempla como reto combatir la desigualdad de género, la inequidad y la exclusión. La desigualdad de género es un grave problema para el desarrollo humano presente en todos los ámbitos sociales, por ello, se busca que la universidad como espacio para la producción y reproducción de conocimiento asuma la responsabilidad de empoderar a la igualdad de género, factor clave para el desarrollo de un país.

Para asumir dicha responsabilidad, la universidad implementa una serie de acciones, tales como: administrar y coordinar mecanismos para el ingreso y permanencia en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todo proceso educativo; construir alternativas para la eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias; generar ambientes donde los estudiantes puedan ejercer sus derechos y al mismo tiempo desarrollar sus identidades individuales y de grupo, así como promover prácticas de formación docente donde la igualdad de género sea parte de su misión formativa (UNESCO, 2016b).

De esta manera, se espera que la educación superior forme profesionales y ciudadanos que en los diferentes contextos aporten un ambiente de respeto, de derechos entre hombres y mujeres, siendo protagonistas en la defensa hacia los demás, garantizando paz, respeto y solidaridad. En la medida en que la universidad forme profesionales empoderados a nivel intelectual, académico, científico y humanístico será posible impulsar una sociedad más justa, equitativa y solidaria (Mayorga, 2018).

De aquí que el objetivo que persiguen las universidades al plantear la introducción de la perspectiva de género sea promover un cambio ético en la educación, incorporando en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad. Para avanzar en esta meta, los docentes son actores centrales, desempeñando un rol clave en el proceso de transformación social (UNESCO, 2016b). Tal y como señalan Nava, (2011) y Díaz-Barriga *et al.* (2016) los profesores en el ámbito universitario gozan de un poder en el aula por ser de mayor jerarquía

y tener un dominio de la disciplina, permitiéndoles decidir lo que van a hacer y cómo lo van a hacer, manteniendo un cierto margen de autonomía en su pensar, hacer y actuar.

Desde esta óptica, el proceso de enseñanza y aprendizaje solo puede cambiar si los docentes identifican las necesidades de sus estudiantes y si se convierten en modelo a seguir en la promoción de la igualdad de género y respeto. Por este motivo, la actitud docente juega un papel determinante en la creación de un ambiente apropiado de clase, libre de prejuicios de género, capaz de manejar cualquier situación donde haya diferencias, ya sean de género o de cualquier índole (racial, física, ética, etc.). Son los maestros quienes deben tener conciencia de sus propias creencias y comportamientos con los alumnos para lograr que la igualdad de género sea una realidad en todos los entornos de aprendizaje (relaciones profesor-alumno, actividades, tareas y evaluación).

Ambas perspectivas aquí discutidas, llevan a la necesidad de desarrollar dentro del contexto universitario un planteamiento ético-deontológico que a su vez sirva para redefinir las funciones del docente universitario, donde sus procesos de formación y evaluación en torno a la ética de su desempeño tiene su razón de ser.

De acuerdo con Cortina (2017) la ética profesional docente no ha sido discutida con profundidad desde las políticas de calidad educativa en las universidades, si bien, existen códigos deontológicos que impulsan la identificación con los ideales universitarios, aún hace falta discutir la práctica de la ética en el ejercicio cotidiano de la docencia. Hasta el momento, únicamente es posible observar un esfuerzo por delimitar valores asociados a la ética profesional en función de la visión y misión de las instituciones educativas que se traducen en perfiles profesionales del docente ideal. Es preciso cuestionar y reflexionar lo que representa una docencia ética en el actuar cotidiano de la vida académica y cómo es valorado dicho actuar en las evaluaciones del desempeño docente.

Diariamente ingresan profesionistas para desempeñarse como docentes universitarios sin tener competencias específicas para ello. Pese a que reciben cursos de actualización y/o capacitación docente, carecen de habilidades para la solución de conflictos profesionales

relacionados con la ética, o bien, prestan poca atención a los problemas ético-morales durante su práctica pedagógica. La ausencia de un proceso de concientización sobre el propio comportamiento del profesor provoca que se transgreda la ética durante el ejercicio docente, por ello, pensar en el impacto de sus acciones en la formación de futuros profesionistas es una tarea pendiente en las universidades.

Como afirman Hortal (2002) y García *et al.* (2011) se ha perdido una valiosa oportunidad para incorporar de forma más visible una de las dimensiones que caracterizan a un buen profesional: la dimensión ética. Desde la postura de los autores, en todo ámbito laboral, los problemas éticos están presentes en el desempeño profesional, de ahí que la ética sea la gran olvidada en todas las reformas y la más importante porque se buscan profesionales benevolentes, preocupados por el mundo, poniendo su formación y su conocimiento al servicio de una sociedad mejor, más justa, más equitativa, que defienda la igualdad de oportunidades.

Desde la perspectiva de Hortal (2000), todo ejercicio profesional se apega a una serie de principios que marcan su profesionalización, tales como: la beneficencia, la no maleficencia, el principio de autonomía y el principio de justicia. Estos principios éticos son propios de la profesión docente, ya que están presentes en la interacción del docente con el estudiante, con los colegas y con todos los miembros de la institución donde labora, siendo además una evidencia del compromiso que asume la docencia con las familias de sus estudiantes y con la comunidad.

Al respecto, diversos autores (Sanz, 2019; Hirsch, 2019; Chávez, 2019; Camps, 2008; Chávez y Benavides, 2011), manifiestan que durante la práctica cotidiana los docentes ponen en marcha una serie de principios éticos implícitos en sus interacciones cotidianas que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos, siendo éstos: el diálogo, la comunicación, la empatía, la escucha activa, la armonía en el aula, el apoyo e interés ante problemas personales que afectan el desempeño académico; respeto, trato digno, el compromiso con la docencia y la responsabilidad que se asume con la formación del estudiante.

Lo anteriormente señalado demuestra que las características personales del profesor, referidos al tipo de vínculo que establece con el alumno es un aspecto que debe reflexionarse cuando se habla de procesos formativos y/o evaluativos de la ética docente. Esto requiere del análisis situacional de la práctica docente y del reconocimiento del contexto social, político e histórico en el que se encuentran insertas las instituciones de nivel superior hoy en día.

Por lo tanto, esta investigación pretende profundizar en la comprensión de la ética profesional docente desde la forma en que la construyen sus principales actores: los docentes, destacando la necesidad de su formación y evaluación en el desempeño. Esto significa situar la reflexión sobre la ética docente, sus rasgos, prácticas cotidianas, formación y medios de evaluación en el nivel superior desde las experiencias de sus involucrados: los docentes. Esto es, comprender la complejidad de su desempeño en la diversidad de contextos, valorar su práctica profesional como campo de saber y ejercicio profesional.

Se requiere un cambio que conecte al docente con una reflexión sobre su propio desempeño, profundizando en cómo está viviendo su función en todos los contextos donde interactúa y cómo se relaciona con la inclusión de los códigos de deontología profesional. Es justo el ethos docente (Chávez y Benavides, 2011) el que representa la importancia del conocimiento de las conductas, habilidades y destrezas que permiten al docente el cumplimiento de sus deberes y derechos. Ethos que se forma a partir de los saberes y experiencia del profesor marcando un modo de ser profesional, que requiere necesariamente ser reconocido para ser mejorado.

En este sentido, la ética profesional del docente universitario constituye un ámbito insuficientemente abordado y con escasos tratamientos desde la investigación (Jiménez *et al.*, 2005). Hablar de una ética profesional docente implica el reconocimiento del impacto del actuar ético del docente en la formación de otros. El factor clave en el desempeño de la profesión lleva a recuperar las experiencias docentes, compartirlas y reflexionarlas en colectivo para poder generar un compromiso hacia la docencia.

A partir de los argumentos anteriores, la problemática de interés se inserta en el ámbito de la ética profesional de la docencia universitaria, específicamente, en las acciones éticas que ponen en juego los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes y las formas en que están presentes en los procesos de formación y evaluación de su desempeño; esto a partir de la recuperación de sus experiencias en una investigación colaborativa donde participan principalmente los profesores de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), pero también aquellas figuras de autoridad responsables de procesos formativos, evaluativos y relacionados con la promoción de la ética universitaria.

El trabajo de investigación que se desarrolló en la UAEH visualiza al docente como un agente activo y crítico social que busca la transformación de la docencia desde un marco de igualdad y justicia social (Murillo, 2018). La reflexión colegiada entre los docentes universitarios, la discusión y el debate sobre la ética profesional docente en situaciones concretas de la enseñanza, así como su formación y evaluación en el desempeño docente constituye un punto de partida para analizar la presencia y sentido de la ética en la universidad.

De acuerdo con lo encontrado en la literatura, si bien la ética profesional en la docencia no es una dimensión claramente definida en los procesos formativos y evaluativos del desempeño académico en el contexto mexicano, sí existen prácticas docentes que dan cuenta de la presencia de la ética profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, se profundiza en la necesidad de situar la reflexión sobre la ética profesional asociada al profesionalismo docente, caracterizar sus rasgos, así como su formación y evaluación en el nivel superior desde las voces y experiencias docentes.

En el caso de la evaluación docente en la UAEH, los instrumentos evaluativos privilegian los aspectos didácticos, pedagógicos e institucionales en la evaluación del desempeño docente en el nivel superior. Sin embargo, desde las dimensiones de evaluación del desempeño docente se plantean rasgos de actitud muy generales, delimitados bajo la denominación “características personales para la docencia” las cuales son evaluadas a partir de un cuestionario de opinión estudiantil que se aplica semestralmente a través de la página web de la universidad (Informe DGE, UAEH, 2018a).

Tal y como afirman Sanz (2019), Coloma (2010) y Chávez (2019) en los instrumentos de evaluación se tocan algunos rasgos muy genéricos sobre la actitud del docente hacia el alumno, que asumen diferentes denominaciones, tales como: competencias interpersonales, socioemocionales, actitudes personales, o bien, se mencionan como complemento de otros rasgos pedagógicos; en realidad se carece de una delimitación precisa sobre la ética profesional docente, así como de criterios específicos para su evaluación con fines de formación.

Aunado a esta situación también está el hecho de tomar como principal medio de referencia la opinión estudiantil, dejando de lado la participación crítica y reflexiva que puede ofrecer un docente al involucrarse en procesos de evaluación para la mejora de la práctica, tales como la autoevaluación y coevaluación. De acuerdo con Urrutia (2015), optar por estas formas de evaluación promueven en el docente una actitud crítica sobre el propio desempeño, al mismo tiempo que representan oportunidades de mejora a nivel curricular y sobre la práctica docente al interior del aula, determinando necesidades de formación inicial y continua en los docentes.

Esta visión restringida de la evaluación docente sobre la ética profesional genera una visión más técnica que profesional de la docencia, dejando de lado aquellos rasgos que caracterizan una ética docente, tales como: el compromiso hacia la docencia, la responsabilidad con la formación integral del otro en formación, la sensibilidad hacia necesidades de desarrollo personal, así como aquellas acciones relacionadas con el deseo de superación docente, la satisfacción con la labor de educar y el perfeccionamiento de la práctica (Camps, 2008; Ruiz, 2016; Sanz, 2019; Chávez, 2019; Hirsch, 2019).

En síntesis, la falta de conocimiento sobre la presencia y sentido de la ética profesional docente en las prácticas cotidianas de los profesores, así como la carencia de procesos formativos y evaluativos sobre la dimensión ética que oriente y retroalimente el desempeño docente en la UAEH representa una problemática que debe ser atendida a partir de la recuperación de experiencias desde sus principales involucrados, los docentes, pero también desde las voces de aquellas figuras involucradas en los procesos de formación y evaluación

al profesorado, así como de quienes se encargan de promover la ética en la universidad. No delimitar el carácter ético de la docencia es negar su profesionalidad. Por lo tanto, recuperar las voces de todos los involucrados hará posible generar mecanismos que perfeccionen no solamente la práctica docente, sino además favorecerán el desarrollo de una evaluación docente integral desde una perspectiva formativa y humana.

1.2. Preguntas de investigación

Pregunta general

Desde la perspectiva de los docentes universitarios y autoridades educativas ¿Cómo se construye la ética profesional en la práctica de la docencia en el contexto de nivel superior que permita contribuir al perfeccionamiento de los procesos formativos y evaluativos de la docencia?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las perspectivas sobre ética profesional que desarrollan los docentes de distintas disciplinas durante el ejercicio de la profesión en el nivel superior?

¿Qué coincidencias y/o divergencias existen en los profesores sobre las prácticas éticas de la docencia universitaria y en los procesos de formación y evaluación del desempeño docente?

Desde las autoridades responsables de procesos formativos, evaluativos de la docencia y defensoría universitaria ¿Qué caracteriza la ética profesional docente en el nivel superior y cómo está presente en los procesos de formación y evaluación del desempeño?

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender la ética profesional de la docencia desde la construcción que hacen sus actores a partir de su práctica en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo para contribuir a una evaluación formativa de la docencia.

Objetivos específicos

Caracterizar las perspectivas sobre ética profesional que construyen los docentes universitarios de distintas disciplinas durante el ejercicio de la docencia.

Discutir las coincidencias y/o divergencias sobre las prácticas éticas de la docencia universitaria y los procesos de formación y evaluación en el desempeño docente institucional.

Analizar la postura de las autoridades educativas responsables de procesos formativos, evaluativos y defensoría universitaria en torno a la presencia de la ética profesional de la docencia como un componente formativo y evaluativo en los procesos del desempeño docente en el nivel superior.

Para fines de esta investigación, por *construcciones de la ética profesional docente* se entienden aquellas acciones éticas que se desarrollan a partir del ejercicio de la docencia en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes que están orientadas a favorecer la formación integral de un estudiante de nivel superior. En este sentido, las perspectivas de ética profesional docente se convierten en un medio de regulación del desempeño, al mismo tiempo que favorecen el perfeccionamiento de la práctica docente en el nivel de licenciatura.

Asimismo, referirse a *la presencia de la ética profesional en la formación y evaluación docente* significa aproximarse a los procesos y mecanismos tanto de formación como de evaluación de las prácticas éticas de los docentes universitarios existentes dentro de las

instituciones de nivel superior, en este caso concreto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, reconociendo la perspectiva crítica de quienes tienen la experiencia en la formación y evaluación docente, así como del código de ética.

1.4 Supuestos de investigación

La ética profesional docente se manifiesta en las interacciones entre docentes y estudiantes durante las actividades de enseñanza y aprendizaje cuando el docente asume un compromiso con la docencia, visualizándola como una profesión humana y social.

La ética profesional docente es reconocida como un factor determinante en el ejercicio docente pero no está claramente diferenciada como una dimensión específica en los procesos de formación y evaluación de la docencia en el nivel superior, careciendo de estrategias institucionales para fortalecer el desarrollo de prácticas docentes éticas.

1.5 Justificación de investigación

La presente investigación se inserta en dos líneas de investigación “*Sujetos y Procesos Educativos*” y “*Currículo y Modelos Educativos*” dentro de las sublíneas “*Filosofía Educativa*” y “*Evaluación de Procesos Educativos*” del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) y constituye una primera aproximación a la comprensión de la ética profesional de la docencia universitaria desde la perspectiva colaborativa de sus actores y su inserción en los procesos formativos y evaluativos de la docencia, donde se pretende profundizar en los aspectos éticos implícitos en los procesos de enseñanza asociados al desempeño docente desde la perspectiva de los docentes universitarios. Esto conlleva la discusión sobre aquellos comportamientos éticos manifestados por el docente durante su práctica cotidiana dentro del aula.

El interés en esta problemática obedece a diversos motivos profesionales derivados de mi trayectoria laboral, pero también de los hallazgos encontrados en la investigación actual sobre la evaluación de la ética profesional docente. A continuación, se explican cada uno de ellos.

En primer lugar, mi experiencia docente por más de 20 años de labor en la UAEH en la cual me he podido desempeñar en diversos roles docentes, entre ellos: la docencia grupal, la asesoría individual, la tutoría académica en su modalidad individual y grupal; así como la gestión institucional de los procesos de formación tutorial en docentes universitarios en el área de ciencias sociales y humanidades. Esta experiencia académica me ha permitido observar la relevancia del rol docente en la formación estudiantil.

A través de los procesos de formación y evaluación del desempeño docente dentro de la universidad, me he podido percatar que mi desempeño como profesora juega un papel determinante en los procesos de aprendizaje de los jóvenes universitarios; la interacción cotidiana con los estudiantes y los colegas ha representado una oportunidad valiosa para el análisis de mi propia práctica docente, buscando profesionalizarme en ella. Asimismo, la evaluación docente desde la perspectiva estudiantil me ha ayudado a identificar aquellas debilidades en la enseñanza, permitiéndome tomar decisiones sobre la elección de los cursos de formación docente para mejorar mi práctica profesional.

Otro motivo determinante en el interés por la temática abordada se refiere a mi involucramiento en proyectos de investigación sobre evaluación del desempeño docente en la universidad (primero como asistente de investigación y luego como participante). Durante varios años he participado en coloquios organizados por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) y gracias a la formación recibida en esos espacios por parte de investigadores expertos en evaluación, me he convencido de lo valioso que resulta la evaluación como mecanismo de mejora de la práctica docente en general, y del docente tutor en lo particular. En consecuencia, la experiencia adquirida en la docencia, la tutoría y la investigación sobre evaluación docente universitaria me ha llevado a constatar la complejidad de la labor docente en este nivel educativo.

Tal y como afirma Díaz (2008), la docencia adquiere su carácter ético cuando el docente comprende el compromiso total con su profesión; cuando busca adquirir nuevo conocimiento para tener un capital cultural más rico; cuando asume una actitud de servicio y atención por el otro y cuando reconoce sus limitaciones en materia de enseñanza.

Por otra parte, los hallazgos derivados de la investigación nacional e internacional en torno al tema de la ética docente durante los últimos 10 años demuestran la necesidad de atender tanto la formación como la evaluación de la ética profesional, ya que se evidencian una serie de competencias de carácter actitudinal, socioemocional y de valores que van más allá de la esfera cognitiva, las cuales son puestas en acción por los académicos y tienen un impacto directo en la formación estudiantil. Asumir la docencia desde su sentido ético, significa entonces responder con criterios de honestidad y justicia, lo que requiere una madurez intelectual elevada que se traduzca en capacidades de análisis difíciles de improvisar por parte de un profesor (Díaz, 2008).

De esta manera, la investigación aporta elementos teórico conceptuales que permiten visualizar el trabajo docente como una actividad profesional más allá de los estándares de calidad a los que está sujeta, reconociendo la relevancia de la ética profesional como un eje fundamental en el ejercicio de la docencia.

En primer lugar, se contribuye a la discusión profunda sobre el compromiso ético del docente en el contexto mexicano, ya que la reflexión sobre la práctica docente no sólo debe centrarse en el dominio de lo cognitivo, lo metodológico o curricular, sino también en el dominio de lo ético, afectivo y social (García *et al.*, 2011). Si un profesor no practica la justicia social, un trato equitativo con sus alumnos; si no transmite seguridad ni motivación por el aprendizaje, competencia en conocimientos, si no ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, si no manifiesta un pensamiento crítico ante la información, o bien, si no se sensibiliza ante aquellas situaciones que interesan y afectan a sus alumnos no puede calificarse de buen profesional porque esto lo transmitirá a su alumnado a través del currículo oculto.

Como señalan Chávez y Benavides (2011) el desarrollo de una profunda educación ética dentro de las universidades representa hoy en día un reto necesario que implica transformar el papel del docente como parte esencial del proceso educativo, es decir, una ética docente orientada a formar jóvenes maduros individual y socialmente hablando, con una mentalidad crítica y objetiva respecto a su realidad, que los lleve a tomar decisiones con responsabilidad.

Una segunda aportación consiste en destacar la función formativa de la evaluación de la docencia, como lo plantean Stake *et al.* (2017) una práctica de evaluación formativa orientada a la reflexión sobre el ejercicio de la docencia, permitiría dilucidar una clara comprensión de las razones de la docencia en el nivel superior, promoviendo que todo docente universitario interiorice la docencia como una profesión educativa por sí sola y se comprometa con ella; alguien capaz de identificar las tareas pedagógicas necesarias para llevarlas a cabo, proyectando claridad sobre los aprendizajes relevantes, los medios didácticos de que dispone y promoviendo la capacidad de comprensión más que de repetición en sus alumnos.

De acuerdo con Stake *et al.* (2017) y Rueda (2018) aún no se hace una distinción clara entre una evaluación formativa y sumativa, ya que la información derivada de los resultados de evaluación docente rara vez sirven para ambas evaluaciones. Por ello, valorar la necesidad de implementar procesos de evaluación formativa en la docencia dentro de las universidades sigue representando un reto importante.

Esta investigación prioriza la necesidad de conocer las experiencias docentes respecto a la ética profesional en el ejercicio de la docencia, lo cual implica recuperar la función formativa de la evaluación docente, reconociendo y delimitando aquellos aspectos emocionales (autoestima, actitudes, seguridad, etc.); sociales (relaciones con los colegas y el alumnado, colegialidad participativa) y profesionales (compromiso y responsabilidad social) que desde las voces de sus involucrados dan cuenta de la ética profesional de la docencia. Por ello, la reflexión colegiada entre los docentes universitarios, la discusión y el debate sobre la ética profesional en situaciones concretas de la enseñanza son un punto de partida para analizar la presencia y sentido de la ética en la universidad.

Profundizar en los procesos de construcción de la ética profesional docente requiere partir de la experiencia colectiva, de reflexiones compartidas centradas en los significados que adquiere la docencia en el nivel superior, reconociendo las particularidades del contexto social, político e histórico en las que se encuentra una universidad.

Una tercera aportación del presente estudio está orientada a continuar favoreciendo la cultura de la evaluación docente desde una perspectiva del autoperfeccionamiento y formación continua, en el sentido de vislumbrar procesos de construcción colegiada de ética profesional de la docencia universitaria con fines de autoevaluación y coevaluación (Urrutia, 2015) que no sólo sirvan como elemento referencial de su desempeño, sino que además, favorezca una actitud positiva ante la misma, propiciando una mayor participación de los docentes en el perfeccionamiento de su propia práctica a partir de procesos de autorreflexión colegiada y participativa.

El fin último de la presente investigación es ante todo promover el reconocimiento de la docencia como una profesión en sí misma en el contexto de la universidad, lo cual podrá alcanzarse en la medida en que se logre recuperar las voces y experiencias de todos sus involucrados y se llegue a un consenso sobre las vías que permitan estimular el compromiso con la docencia favoreciendo su profesionalismo y contribuyendo al mismo tiempo a una cultura de la ética profesional.

Capítulo II. Estado del conocimiento sobre la ética profesional docente en la universidad y sus procesos formativos y evaluativos 2010-2021¹

El estado de conocimiento se encuentra estructurado en cinco grandes apartados: en el primer apartado se presenta una descripción general de la productividad encontrada; en el segundo apartado se hace un análisis de la producción organizado en 4 líneas temáticas, señalando sus objetos de estudio. En un tercer apartado, se presentan las perspectivas teóricas dominantes y los métodos de investigación más utilizados. Posteriormente, se destacan las aportaciones más relevantes de la productividad reportada. Finalmente, en el último apartado se presentan las reflexiones finales.

2.1. Descripción general de la productividad encontrada

Las investigaciones aquí presentadas se localizaron a partir de dos búsquedas; una primera búsqueda se hizo en las siguientes bases de datos: Ebsco, Web of science, Redalyc, Scielo, Elsevier y Jstor. La segunda búsqueda fue a partir de congresos nacionales e internacionales, tomándose en cuenta las últimas cuatro ediciones del Congreso Nacional de Investigación educativa del COMIE (2015, 2017, 2019 y 2021), así como las publicaciones de la REDUVAL² y la RIIED³.

Las investigaciones encontradas abarcan un periodo comprendido entre 2010 y 2021. Se obtuvieron 71 documentos de los cuales 29 son artículos de investigación (40.8%), 33 ponencias (46.4%), 6 capítulos de libro (8.4%), 1 tesis doctoral (1.4%), 1 informe académico (1.4%) y 1 estado del conocimiento (1.4%).

Las investigaciones aquí reportadas provienen de 15 países: España, Cataluña, Suecia, Estados Unidos, Canadá, Argentina, Colombia, Chile, México, Costa Rica, Venezuela,

¹ Se presenta una breve reseña del estado del conocimiento sobre ética profesional docente editado por el COMIE que abarca la producción de 2002 a 2011. En este trabajo sólo se hace referencia al capítulo 2.

² Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores A. C.

³ Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.

Brasil, Perú, Irán y Malasia. Para la revisión de las investigaciones se identificaron los elementos centrales de los trabajos, tales como los objetivos, preguntas de investigación, referentes teóricos y metodológicos, así como las características del contexto de la investigación, los resultados más relevantes y las conclusiones para su mejor comprensión. Esto permitió un mejor análisis de la información facilitando la construcción de las cuatro líneas temáticas que se pueden observar en la figura 1.

Figura 1

Panorama general de la productividad investigativa sobre la ética profesional docente y sus procesos formativos y evaluativos en el nivel superior 2010-2021



Nota: Elaboración propia.

2.2. Análisis de la producción científica de acuerdo con su objeto de estudio

Se presentan diversos estudios organizados en cuatro líneas temáticas en torno a la relevancia que cobra hoy en día la ética profesional de la docencia y su evaluación en el contexto universitario, señalando sus objetos de estudio.

2.2.1. La investigación en torno a la ética profesional docente

En esta línea se ubican diversas investigaciones cuyo objeto de estudio es poner en tela de juicio el sentido de la ética profesional en la docencia y los factores que están en juego, destacando la ausencia de formación en la dimensión ética. Tal es el caso de Finker *et al.* (2012), quienes analizan el cuidado ético-pedagógico que ejerce el docente como parte de las acciones de socialización profesional en la formación de estudiantes dentistas. Ellos discuten una serie de problemas personales estudiantiles que no son atendidos por los profesores por ser considerados situaciones ajenas a su competencia profesional y disciplinar.

Otro trabajo similar es el de Rancich *et al.* (2015), quienes analizan la percepción de estudiantes universitarios de la carrera de medicina respecto a la presencia de incidentes moralmente incorrectos por parte de sus profesores. Ellos reportan acciones docentes relativas al maltrato verbal, evaluación injusta, desinterés por el alumno, discriminación, comentarios o humor sexual y gritos. Dichas conductas fueron mayormente observadas en los auxiliares docentes.

Bajo esta misma perspectiva del campo médico, Campo-Cabal (2012) pone de manifiesto la presencia de conductas transgresoras por parte de los profesores en su ejercicio docente, académico-administrativo e investigador; entre ellas destaca: dar un trato inequitativo a estudiantes, buscar beneficios personales a expensas del otro, sean colegas o estudiantes y brindar un trato preferencial. A través de este actuar docente se transmite a los alumnos que violentar las normas es permisible.

De igual manera, Treviño y Chávez (2017) analizan la ética profesional de docentes de la Universidad Autónoma de Nuevo León donde observan que la violencia académica es una situación recurrente en las interacciones con los estudiantes. Ellos ponen en tela de juicio los preceptos de ética docente y responsabilidad social.

Particularmente, López-Zavala (2013) hace una revisión de diversas investigaciones empíricas desarrolladas en México con la finalidad de analizar la cultura profesional de los profesores universitarios desde la perspectiva de la ética y afirma que en el medio universitario mexicano se privilegia la racionalidad técnica cognitiva de los docentes por encima de la profesionalidad moral en su desempeño. En otro estudio, Zavala *et al.* (2019) indaga la ética profesional encontrando un deterioro en la cultura pedagógica que lleva a cuestionarse el perfil docente, así como la carencia de una formación pedagógica acorde a las demandas sociales, lo que indica una reconstrucción de la cultura docente tendiente al mejoramiento de las prácticas educativas. De la misma manera, García (2015) analiza las concepciones de docentes universitarios sobre el ejercicio de su profesión y encuentra una fuerte relación entre éstas y su desarrollo profesional.

En otro estudio, French-Lee & McMun Dooley (2015) destacan el escenario del aula como el espacio donde los profesores experimentados y novatos se confrontan constantemente con dilemas morales ante diversos conflictos suscitados entre los estudiantes. Al igual que ellos, Bruce & Schwimmer (2016) hacen una revisión de la ética profesional de la educación en los futuros profesores encontrando deficiencias en su formación actitudinal.

Bajo esta misma línea, López-Calva (2021) en su investigación sobre el estado actual de la formación del profesorado en América Latina desde la visión de expertos y docentes en servicio demuestra que la ética profesional de los profesores se mira generalmente desde una visión individual centrada en el comportamiento y las decisiones de cada maestro. Por lo tanto, no hay un peso importante en la formación sobre ética profesional que los capacite para desarrollar su práctica profesional.

En un estudio con universidades americanas, Keenan (2015) encuentra la ausencia del componente ético en la formación inicial de la docencia, por ello destaca la necesidad de acciones formativas donde se enseñe cómo ser ético. De igual manera, Balderas (2018) en su estudio reconoce que gran parte de los docentes de nivel superior carecen de una formación pedagógica porque su profesión de origen no es la docencia, lo cual explica la carencia de valores congruentes con la tarea de formar a otros.

En concordancia con ellos, Arroyo (2018) identifica que los profesores próximos a egresar presentan inseguridades y dificultades en su autoestima, afectando su inserción laboral y la socialización con los estudiantes. En otro estudio semejante, Keow *et al.* (2015) identifican problemas críticos en el desarrollo de habilidades en la formación profesional de educadoras de una universidad pública de Malasia. Su investigación pone de manifiesto la debilidad en aspectos afectivos que deben ser atendidos en los docentes antes de insertarse en el aula de clases.

Por su parte, Vilar *et al.* (2016) demuestran cómo los educadores sociales enfrentan conflictos de valor y de acuerdo con su experiencia ponen en juego sus saberes para brindar una solución como parte cotidiana de su práctica profesional. De igual manera, Díaz (2021) encontró que los docentes universitarios enfrentan diversos problemas éticos derivados de las demandas de la vida académica y las particulares del contexto universitario. Existe un vacío en las condiciones éticas de la profesión docente en el nivel superior donde la responsabilidad social es una cuestión descuidada en la academia.

Es importante hacer referencia a un proyecto internacional donde participaron 25 países de todo el mundo realizado por la UNESCO; en él, Hallak y Poisson (2010) ponen de manifiesto que la gestión del sector educativo se mueve en un contexto carente de ética, situación que impacta tanto en la dinámica de las instituciones como en el desempeño de sus actores.

Este conjunto de investigaciones demuestra la carencia de ética profesional en el contexto educativo universitario. Todos los autores coinciden en señalar que la presencia de la ética profesional es un componente ignorado desde la formación inicial de los docentes y por lo

tanto, la ética sigue siendo predominantemente esa reproducción del discurso general de las instituciones de educación superior.

2.2.2. Competencias éticas y/o rasgos de excelencia en la docencia universitaria

A continuación se presenta una serie de trabajos de investigación que ilustra la presencia de la ética desde su concepción como competencia o excelencia en el marco de la docencia.

Escámez (2013) plantea 4 categorías de excelencia del profesorado: la concepción del aprendizaje y la docencia, la relación con el alumnado, la promoción en los estudiantes del deseo de aprendizaje a lo largo de su vida y el compromiso con la comunidad del conocimiento y con su sociedad. En un estudio similar, López-Calva y Gómez (2017) encuentran que la honestidad, responsabilidad, respeto y congruencia, son los valores profesionales asociados a la excelencia docente, ya que reflejan a un profesor que cumple en forma efectiva con su labor. En otro de sus estudios López-Calva *et al.* (2017) indagan sobre el deber ser de la profesión desde una perspectiva para la democracia y sostienen que interesarse por la vida de otros y mostrar aptitud para imaginar la complejidad humana son rasgos fundamentales para el ejercicio de la democracia dentro de las universidades.

Bajo esta misma lógica, el trabajo de Zeinaf *et al.* (2018) demuestra que la ética profesional académica se caracteriza por tres tipos de compromiso, el primero dirigido hacia el aprendizaje de los estudiantes; el segundo compromiso hacia la sociedad y el tercero hacia el ejercicio de la profesión. Chávez y Treviño (2017) analizan los rasgos y características de los docentes de una universidad con la intención de comprender su actuar ético y encuentran como rasgos sobresalientes desde la perspectiva de los estudiantes: la empatía, la comprensión, el tacto, la paciencia y la humildad. Por su parte, Quijada (2015) distingue el compromiso, el diálogo y la cooperación como valores profesionales que caracterizan a un buen docente en el nivel superior y evidencia dilemas éticos asociados a una escasa identidad con la profesión docente, así como dificultades en la comunicación y el trabajo en equipo.

López-Calva *et al.* (2019) realizan un estudio sobre la relación entre ética docente y responsabilidad social universitaria desde las concepciones de estudiantes universitarios;

ellos demuestran que la responsabilidad social debe ser un principio ético que guíe el actuar docente. Por lo tanto, un docente actúa éticamente cuando cuida la excelencia, la calidad y la exigencia en sus clases, así como la calidad de sus actividades de enseñanza.

Por otra parte, Castro y Díaz (2015) presentan un trabajo orientado a identificar los saberes específicos, métodos de enseñanza y valores sociales que deben poseer los profesores universitarios para determinar aquellos principios que mejor orientan su formación y actualización. Para ello parten de la opinión de los estudiantes quienes afirman que la actitud profesional, la actitud de servicio, la responsabilidad y la ética son los valores sociales más relevantes en la docencia universitaria. En concordancia con este autor, López-Zavala *et al.* (2016) analizan la formación de capacidades humanas y la ética profesional docente como los dos deberes éticos más importantes en la docencia universitaria que permiten configurar el ejercicio de la profesión y son socialmente valorados durante una relación educativa.

Orellana-Fernández *et al.* (2018) analizan la percepción de la calidad docente a partir de la opinión de diversos agentes educativos en la Universidad Autónoma de Chile. Ellos generan diversas dimensiones analíticas para caracterizar a un buen docente: humanas, ideológicas, técnico-pedagógicas y profesionales-institucionales. Desde su óptica, los atributos de una docencia de calidad son: la curiosidad permanente, la búsqueda del saber y el diálogo entre las distintas formas de conocimiento. En este mismo sentido, Hickman *et al.* (2015) evaluaron las competencias que caracterizan un buen docente, encontrando que los estudiantes universitarios valoran positivamente los comportamientos docentes vinculados a la responsabilidad y el compromiso como rasgos fundamentales del perfil ideal.

En otra investigación Hirsch (2010a) encontró a partir de indagar las percepciones de docentes y alumnos en el contexto de la UNAM, que las competencias éticas, alcanzan una prioridad importante, seguidas de las cognitivas, las sociales, afectivo-emocionales y finalmente las técnicas. En otro de sus estudios Hirsch (2010b) encuentra aspectos que caracterizan la ética profesional del docente universitario, tales como: la ética de la enseñanza, ética y práctica docente, investigación ligada a la docencia y orientación

profesional. Asimismo, Ríos *et al.* (2021) reportan la relevancia de la competencia ética a través de rasgos como la responsabilidad y la honestidad en el quehacer docente.

Otro trabajo que sigue esta misma línea es el de Kepowicz y Rodríguez (2011), quienes al indagar las concepciones docentes en torno a los valores profesionales que guían el ejercicio de la profesión, encuentran un panorama conceptual diverso. Como principios éticos sobresalen en primer lugar la responsabilidad, el compromiso y el cumplimiento. El segundo lugar lo ocupa el respeto y posteriormente le siguen la honestidad y la honradez. También se destacan aspectos relativos a servir, atender, dar lo mejor de sí, orientar, formar y favorecer el aprendizaje.

De igual manera, Escalante (2019) destaca en su estudio que los docentes caracterizan la dimensión ética como acciones encaminadas a privilegiar los intereses formativos de los estudiantes; es decir, un profesor es ético cuando logra un descentramiento de su persona para enfocarse en la formación del otro, en este caso, el estudiante.

Otros trabajos que hacen caracterizaciones de un docente ético en el contexto universitario son Barragán (2016) y Luna *et al.* (2016), quienes destacan como principios éticos del ejercicio docente: la honestidad, responsabilidad, respeto, ética, tolerancia, veracidad, objetividad, pensamiento crítico y analítico, profesionalismo, compromiso, actualización, actitud propositiva, creatividad, pasión por el trabajo docente y el trabajo colaborativo.

Desde otra perspectiva analítica, Ramírez y De la Herrán (2012) realizan un estudio tomando como eje de análisis la madurez personal docente como principio para el desarrollo profesional en el ejercicio ético de la profesión. Ellos encuentran que hay una estrecha relación entre la madurez personal, la práctica didáctica y el propio desarrollo profesional, factores fundamentales que condicionan el actuar del profesor en el aula. Así, identifican una serie de rasgos determinantes en el desempeño: compromiso y responsabilidad; sensibilidad y empatía en la atención a la diversidad; apertura y flexibilidad mental; humildad didáctica; autoconocimiento; conciencia de comportamientos egocéntricos; coherencia didáctica y equilibrio emocional.

En esta misma línea temática, Badia *et al.* (2014) analizan las emociones de los profesores con respecto a su propia enseñanza como un componente de su identidad docente. Encuentran una serie de factores asociados a la enseñanza como son la motivación por enseñar, la evaluación de sí mismo como profesor y las emociones del profesor hacia la enseñanza.

Un trabajo interesante es el de Iturbide y López-Calva (2021) quienes caracterizan la identidad del profesorado universitario y su relación con los niveles de compromiso (engagement) desde la dimensión de la ética profesional. Ellos encuentran que los docentes con mayor nivel de engagement con la profesión, tienen mayores herramientas para responder ante los dilemas éticos presentes en el trabajo colegiado, demostrar proactividad y corresponsabilidad en el proceso formativo; asumir una actitud de empatía y asimilar nuevos aprendizajes que mejoran su práctica docente.

Vale la pena hacer una breve reseña de uno de los estados del conocimiento editados por el COMIE (2002-2011) dedicado especialmente a los valores y ética profesional en diversos rubros de interés. En este apartado Hirsch y Yurén (2013) presentan la producción recopilada de libros de autor, libros colectivos, capítulos en libros colectivos, artículos en revistas especializadas, ponencias en congresos y tesis de posgrado durante una década. Se trata de un campo disciplinario donde participaron investigadores y estudiantes de posgrado de todas las áreas del conocimiento, con predominio de las ciencias sociales y las humanidades.

De la producción encontrada solamente el 10% de los trabajos se centra en el análisis de la ética profesional de la docencia en distintos niveles educativos, es decir, desde el nivel básico hasta posgrado, utilizando cuestionarios-escala y partiendo de categorías analíticas como son: el diálogo, la colaboración y el compromiso docente; la definición de competencias y los valores más relevantes para el ejercicio de la docencia en el posgrado. Durante el periodo de 2002 al 2005 tuvo un peso fuerte el proyecto interinstitucional sobre ética profesional de la UNAM (iniciado en 2003 a cargo de Ana Hirsch) donde se involucraron un gran número de instituciones en el análisis de la ética profesional docente desde la identificación de los valores asociados a la docencia.

El conjunto de estas investigaciones centra su objeto de estudio en la delimitación de competencias que mejor caracterizan la dimensión ética en el ejercicio de la docencia universitaria con el fin de generar lineamientos que rijan su actuar. Las investigaciones ponen énfasis en la necesidad de analizar las competencias docentes desde los procesos de interacción profesor-estudiantes, abriendo con ello posibilidades tanto para su formación como para su evaluación.

2.2.3. Evaluación de la ética profesional de la docencia en el nivel superior desde una perspectiva formativa

En esta tercera línea temática se reportan aquellos trabajos cuyo objeto de estudio son las dimensiones docentes mejor evaluadas en el contexto universitario a partir de proyectos institucionales, en cuyo caso la dimensión ética se presenta como una constante en los hallazgos de los estudios.

Bajo el enfoque de evaluación formativa, Murillo y Páez (2015) identifican las necesidades pedagógicas de docentes de una escuela de gastronomía de la Universidad Autónoma de Baja California para establecer estrategias que fortalezcan la práctica docente. Para ello generan un cuestionario del perfil profesional docente y una autoevaluación docente aplicados en tres etapas. Ellos afirman la necesidad de adecuar los procesos de evaluación formativa a las características del contexto para favorecer la identificación de los docentes con el proceso evaluativo.

Salazar *et al.* (2018) presentan un Modelo de Evaluación Docente Endógeno (MEDE) como alternativa para la evaluación de profesores universitarios chilenos. Con este proyecto buscan desarrollar una cultura evaluativa basada en la mejora, participación y coherencia para asegurar la calidad de los aprendizajes. Ellos parten de un marco normativo de la buena enseñanza que contempla una variedad de instrumentos. Este proceso favoreció la participación efectiva del docente contribuyendo con ello a la identidad y compromiso hacia la docencia.

De igual modo, Serrano *et al.* (2018) desarrollan un proyecto institucional de evaluación y desarrollo de competencias éticas de docentes en servicio en la Universidad de Chile, con el fin de elevar la calidad educativa de la institución. Desde las políticas educativas de este país, se busca generar un cambio de paradigma educativo que lleve a plantear la educación como un derecho humano revalorizando el carácter ético de la acción docente. Este proyecto parte del análisis fino de portafolios de evaluación de desempeño docente en niveles de excelencia.

El trabajo de Álvarez *et al.* (2012) profundiza en el análisis de los códigos deontológicos transmitidos por el docente de educación superior, a partir de la opinión y percepción que tienen los estudiantes de una licenciatura en Pedagogía. Las dimensiones mejor valoradas por los estudiantes fueron: el compromiso profesional, seguida de la conducta ética profesional y en menor medida, la conducta moral. Para los jóvenes universitarios estas cualidades docentes son esenciales tanto en su formación universitaria como en la generación de expectativas de su futuro laboral.

Bárceñas y Guajardo (2017) desarrollan una investigación en la Universidad Iberoamericana de Puebla que consistió en implementar como eje transversal la ética profesional en diversas licenciaturas, retomando para ello, las opiniones de docentes y estudiantes. Ellas encuentran que este eje transversal promueve la formación en ética profesional en los docentes, quienes son más sensibles al análisis de los problemas sociales y el ejercicio de la profesión.

En otro contexto universitario, Sánchez (2018) desarrolla una metaevaluación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a partir de las evaluaciones docentes desde su dimensión profesional, centrando su atención en el compromiso con la práctica docente, disponibilidad y ayuda. Por su parte, Silva (2018) analiza entre los directivos, administradores y académicos de la Universidad Veracruzana si la evaluación del desempeño docente a través del programa de estímulos al desempeño puede ser un obstáculo para desempeñarse con ética profesional en la docencia.

Por su parte, Villarroel y Bruna (2017) presentan un modelo de evaluación de competencias pedagógicas en el ámbito de la educación superior en una universidad privada chilena. En su

estudio buscan definir las competencias que caracterizan a un docente de excelencia desde la perspectiva de estudiantes, docentes y comités académicos. Los resultados demuestran que si bien existen algunas habilidades que caracterizan a un buen profesor, no existe una mirada homogénea entre los actores. Así, las competencias generales fueron mejor valoradas que las competencias específicas; en otras palabras, los profesores y estudiantes destacaron más el manejo de conocimiento, comunicación y características personales del educador como las principales competencias de un docente de excelencia.

La investigación de Safari & Yoosefpour (2018) se enfoca en la evaluación de la ética profesional de la enseñanza en la Universidad de Kermanshah de Ciencia Médica en Irán. Ellos encuentran que la ética docente se refleja principalmente a partir de los rasgos de personalidad que ponen en juego en la atención a los estudiantes al brindarles retroalimentación, entablar una buena comunicación y asumir una actitud responsable hacia los estudiantes.

Bajo esta misma óptica, García-Cabrero y Ponce (2021) analizan la dimensión afectiva en la enseñanza en los procesos de aprendizaje de las matemáticas, encontrando una ausencia en la caracterización de las emociones docentes en los procesos de evaluación. Ellos concluyen que la presencia emocional del docente puede favorecer las relaciones entre profesores y estudiantes promoviendo una actitud favorable hacia el aprendizaje de contenidos complejos. En esta misma línea se encuentran los trabajos de Chávez (2019) y Hirsch (2019) quienes evalúan la ética profesional de la docencia en términos de competencias éticas y afectivo emocionales desde la perspectiva de profesores y alumnos.

El trabajo de Medina *et al.* (2010) se centra en la evaluación de las competencias nucleares para alcanzar una docencia de calidad en términos de identidad profesional, planificación, tutoría, metodología, comunicación, tecnología y evaluación. Se abordan dos perspectivas de análisis: la formativa y la autoevaluación para el desarrollo profesional. Esta investigación demostró que existen dificultades para evaluar las competencias de los estudiantes si el profesor no integra en su práctica la evaluación de las propias. Específicamente Solano y Campos (2014) identifican una serie de competencias clave en el docente del futuro a partir

de la opinión de estudiantes universitarios. En su indagación reportan como competencias: el uso de la tecnología, el sentido ético, la orientación hacia el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Desde la percepción de los estudiantes son estas competencias las mejor evaluadas, reflejo de una docencia ética y de calidad.

De igual forma, Serna y Luna (2011) realizaron un estudio orientado a identificar y jerarquizar los valores, rasgos y competencias más importantes para el ejercicio de la docencia en un posgrado en una universidad pública mexicana. Su indagación demostró que los valores más importantes asociados a la docencia fueron la integridad, el respeto y profesionalismo. En cuanto a las competencias mejor valoradas fueron las cognitivas y las éticas. Por el contrario, las competencias menos valoradas fueron las sociales.

En otra investigación, Arámburo y Luna (2013) destacan que el cuestionario a partir de la opinión estudiantil sigue siendo la vía más utilizada para valorar el desempeño docente. Sus hallazgos indican que dentro de las características del profesor, la experiencia docente es una variable que explica la efectividad de su desempeño. Dichos investigadores destacan algunos rasgos asociados al actuar docente tales como: la promoción de la discusión en el grupo, la justicia, la preocupación por los alumnos o la ayuda. Se observa que aquellos aspectos relativos a la actitud docente son apenas tocados en los instrumentos de evaluación.

En otro estudio, Aparicio (2014) hace una revisión de diversas dimensiones e instrumentos sobre calidad docente, diseñando un cuestionario dirigido a estudiantes universitarios para evaluar el desempeño del profesor. En su estudio encuentra que las variables mejor valoradas giran en torno a la actitud del profesor ante la instrucción en el aula, siendo éstas el trato estudiantil, la idiosincrasia del profesor y la influencia que ejerce sobre el estudiante. De igual forma las variables referidas al clima del aula son elementos clave para valorar el desempeño docente.

Particularmente, García *et al.* (2006) elaboran y validan un cuestionario orientado a identificar la dimensión ética de la docencia en el nivel universitario; con ello pretenden estudiar las predisposiciones del profesorado respecto a las competencias éticas en el

ejercicio de su profesión como investigador y docente. Así, analizan diversos factores tales como: enseñanza de valores en la universidad, la ética profesional como asignatura, responsabilidad docente y del currículo en la formación ético-profesional y la transmisión de valores éticos hacia los estudiantes.

Bajo esta misma perspectiva, Escartin *et al.* (2015) diseñan un cuestionario para valorar la percepción de justicia educativa con el propósito de medir la percepción de los estudiantes ante los procedimientos de clase, las distribuciones, el buen trato y la calidad de la información por parte del profesor. Se contemplan dos dimensiones centrales: el proceso áulico y los servicios educativos. Otro estudio aborda el proceso de validación de una rúbrica para medir el nivel de desempeño docente desde un enfoque socioformativo (Neira *et al.*, 2017). A partir del diseño de rúbricas se pretende valorar la evolución gradual del ser humano, en este caso de los profesores a partir de la resolución de problemas en su contexto.

Sáncho-Álvarez *et al.* (2021) presentan un instrumento para evaluar la cohesión social en universidades mexicanas, partiendo del modelo de evaluación UNIVECS validado en el contexto español. Dentro de las dimensiones de análisis destacan: el bienestar social, autonomía personal, sentido de pertenencia, confianza y responsabilidad social. Se ofrece una propuesta de evaluación como instrumento de mejora de los procesos educativos incluida la docencia universitaria.

Si bien el proceso de evaluación del desempeño docente es una actividad cotidiana en la vida universitaria, las investigaciones de esta categoría demuestran que sigue vigente la búsqueda del perfeccionamiento en términos de las necesidades de formación sobre el comportamiento que debe manifestarse dentro de los procesos áulicos. Esto ha llevado a cuestionarse con mayor precisión cuáles son las formas idóneas para distinguir un comportamiento ético que garantice una mejora en los procesos educativos.

2.2.4. Procesos de evaluación formativa de la ética profesional de la docencia universitaria desde la participación de sus actores

En esta última línea temática se presenta un grupo reducido de investigaciones cuyo objeto de estudio está en el diseño de propuestas dirigidas específicamente a la valoración de la ética profesional docente desde una perspectiva formativa, partiendo de las vivencias de sus actores. En esta línea se inserta el interés de la presente investigación.

El trabajo de Ulloa (2018) reporta los resultados parciales de un proceso de evaluación más amplio con la participación colaborativa de los profesores de nivel superior, que pretende transformar la práctica docente a través de un análisis FODA desde la investigación-acción con el propósito de mejorar el aprendizaje estudiantil. En esta misma dirección, Costeño *et al.* (2021) presentan un modelo docente integral desarrollado en una universidad mexicana privada orientado a la mejora continua, con el propósito de innovar la práctica docente, incidir en los aprendizajes y promover una cultura de la evaluación formativa en docentes y estudiantes universitarios. Ellos concluyen que el desarrollo de programas de evaluación formativa debe recuperar elementos cognitivos, pedagógicos, éticos y de compromiso social que puedan derivar en propuestas de mejora personalizada que incidan realmente en la reflexión docente generando así una mejora de sus prácticas educativas.

Otro trabajo que sigue esta misma línea es el de Pérez y Albarrán (2017) quienes plantean un proceso de análisis sobre la excelencia académica con docentes universitarios del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México a partir de una serie de cuestionamientos donde ellos mismos analizan las formas en que construyen la excelencia académica. Los investigadores afirman que este proceso de autovaloración-reflexión es un medio para abordar la excelencia académica vista desde los docentes-investigadores, generando la comprensión de sus propias funciones, logrando con ello un compromiso ético. Asimismo, Tapia (2019) evalúa la dimensión ética desde la relación entre ética y excelencia académica partiendo de cuestionamientos sobre la razón de ser de la docencia y los valores que están en juego en las prácticas de enseñanza.

El trabajo de Cámara *et al.* (2017) forma parte de un programa de seguimiento, formación y evaluación de una escuela normal de educación preescolar del estado de Yucatán donde se elaboró un cuestionario de evaluación del desempeño docente con el propósito de generar un proceso de autoevaluación objetivo reconociendo una serie de aspectos que caracterizan una enseñanza de calidad. En el diseño del instrumento se tomaron como base las dimensiones de buena enseñanza establecidas por el ministerio de educación de Chile como parte del profesionalismo docente.

Por su parte, González y Arzola (2015) hacen una evaluación en cinco instituciones de educación superior del estado de Chihuahua, con el propósito de caracterizar las necesidades de formación docente a partir de 11 competencias básicas de la calidad, entre las que destacan reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución, trabajar en equipo, necesidad de formación continua y ética profesional docente. El sentido de la evaluación es propiciar oportunidades de autorreflexión para diagnosticar fortalezas y áreas de oportunidad.

En congruencia con este estudio, López *et al.* (2021) realizan una investigación sobre los programas de formación ética en tres universidades colombianas, diseñando un modelo que permita caracterizar la enseñanza de la ética, así como contribuir a la calidad de la docencia. Ellos encuentran que en las instituciones de educación superior se carece de mecanismos que permitan analizar la ética en la universidad, por lo que existe desconfianza en los medios e instrumentos para evaluar la formación ética en el nivel superior.

García y Valenzuela (2017) analizan el impacto de la dimensión personal del docente en su práctica profesional, específicamente el rol que tiene la inteligencia intrapersonal en el proceso de autorregulación y profesionalización docente. Su estudio lo realizan con docentes de nivel superior y educación básica a través de estudios de caso con diseños flexibles e inductivos. Ellos argumentan que la situación particular del docente impacta directamente en su trabajo y viceversa. Los conflictos e insatisfacciones afectan no sólo su estado de ánimo, sino el clima del aula y la relación con los colegas. Desde su perspectiva, la ética profesional

debe evaluar los aspectos personales del docente para fortalecer el profesionalismo de la docencia.

Un trabajo semejante es el de Navia (2019) quien evalúa la ética profesional de docentes universitarios en términos de competencias interpersonales a partir del análisis de los resultados de diversas investigaciones en ocho universidades de Cataluña. Al respecto encuentra que la construcción identitaria de la profesión docente se va configurando a partir de un proceso de socialización y modelos de referencia de la docencia, siendo los rasgos mejor evaluados en la ética docente: la responsabilidad, el compromiso y la honestidad.

Desde una perspectiva sociocognitiva, Aguilar (2015) analiza cómo conciben y controlan los docentes universitarios sus procesos cognitivos, emociones y conductas, antes, durante y después de su trabajo frente a grupo. Para ello, elabora un cuestionario que promueve la autorreflexión del profesor durante su práctica cotidiana. Desde su perspectiva, este tipo de estudios son poco abordados desde la investigación.

De igual manera, a partir del análisis de la práctica y del pensamiento docente, Medina y Rigo (2015) examinaron los procesos de autoevaluación y autorregulación de la práctica docente de cuatro profesores universitarios, con la intención de conocer los mecanismos a través de los cuales los docentes analizan su propio desempeño, los procesos de reflexión que llevan a cabo para autoevaluarse y las estrategias que implementan para mejorar su trabajo. En su estudio descubren que las creencias y saberes docentes en torno a la evaluación institucional son oportunidades para promover la concientización sobre la mejora del desempeño, asumiendo un compromiso genuino con la mejora de la actividad docente.

Hasta este momento, la investigación reconoce como una necesidad la participación activa del docente en procesos de evaluación formativa, con una orientación a la mejora del profesionalismo docente, rasgo que aparece como un logro secundario dentro del proceso. Por lo tanto, se puede apreciar la carencia de estudios cuyo fin central sea recuperar procesos de construcción sobre el desarrollo de la ética profesional de la docencia articulados a propuestas centradas en una evaluación formativa, recuperando las experiencias de sus

principales actores: los docentes. Y es justo aquí donde la investigación doctoral toma sentido, pues encuentra un vacío importante en términos de la evolución del conocimiento científico en torno a la construcción de la ética profesional como base medular de la profesionalidad docente y sus procesos formativos y evaluativos en el nivel superior.

2.3. Perspectivas teórico-metodológicas en la evaluación de la ética profesional docente

De las 70 investigaciones analizadas por su tipo de metodología⁴ 29 asumen una investigación cualitativa (41.4%); 23 trabajos son abordados desde una metodología cuantitativa (32.8%) y 18 investigaciones se desarrollaron bajo un enfoque metodológico mixto (25.7%).

En la línea temática denominada *investigación en torno a la ética profesional docente* se ubican 17 investigaciones en los cuales se refieren estudios de caso, estudios exploratorios y descriptivos.

Dentro de los enfoques teóricos que sustentan sus estudios destacan diversas perspectivas: filosófica, psicológica, pedagógica, humanista, social y socioantropológica. A partir de estas perspectivas se discuten conceptos sobre ética en general, ética docente, ética de las profesiones, competencias docentes, cultura pedagógica y valores universales. Problematizan sobre la carencia de ética en el contexto educativo actual. También recurren al análisis documental de informes de la UNESCO y códigos deontológicos, así como a reportes de investigación derivados de redes académicas como la Reduval.

En cuanto a las aproximaciones metodológicas, se presentan 11 trabajos cualitativos (Campo-Cabal, 2012; Finker *et al.*, 2012; López-Zavala, 2013; French-Lee & McMun Dooley, 2015; García, 2015; Keenan, 2015; Keow *et al.*, 2015; Bruce & Schwimmer, 2016; Balderas, 2018; Zavala *et al.*, 2019 y Díaz, 2021). En estas investigaciones se utilizan como técnicas e instrumentos entrevistas abiertas y semiestructuradas, cuestionarios abiertos bajo la modalidad de encuesta, grupos focales y análisis documental.

⁴ El estado del conocimiento del COMIE (2002-2011) no se contabilizó en esta estadística.

Se presentan 4 estudios cuantitativos (Treviño y Chávez, 2017; Arroyo, 2018; Hallak y Poisson, 2010 y López-Calva, 2021) en donde predominan el uso de cuestionario de opinión estudiantil y docente y escalas likert bajo la modalidad de encuesta. Solamente se tienen 2 investigaciones mixtas (Rancich *et al.*, 2015 y Vilar *et al.*, 2016). Estos estudios recurren a la combinación de incidentes críticos, entrevistas semiestructuras y abiertas, así como al uso de cuestionarios cerrados.

En la segunda línea temática *competencias éticas y/o rasgos de excelencia en la docencia universitaria*, se registraron 22 investigaciones que desarrollan estudios de corte descriptivo, correlacional, explicativo y estudios de caso.

Dentro de los enfoques teóricos se encuentran corrientes de corte humanista, psicológica y del desarrollo del juicio moral, ética de las profesiones y responsabilidad social, a partir de los cuales se discute sobre excelencia académica, competencias para la docencia, moral y ética, vocación, compromiso y responsabilidad docente, evaluación docente y calidad de la enseñanza. También se revisan códigos deontológicos, documentos de SEP e informes de la UNESCO.

Respecto al tipo de métodos utilizados, se presentan 8 investigaciones cualitativas (Kepowicz y Rodríguez, 2011; Escámez, 2013; Barragán, 2016; López-Zavala *et al.*, 2016; Luna *et al.*, 2016; Orellana-Fernández *et al.*, 2018; López-Calva *et al.*, 2019 e Iturbide y López-Calva, 2021). Las técnicas e instrumentos que utilizaron fueron el análisis documental, el análisis del discurso, grupos focales, la entrevista y el cuestionario abierto en la modalidad de encuesta.

Se desarrollaron 8 estudios cuantitativos (Badia *et al.*, 2014; Castro y Díaz, 2015; Hickman *et al.*, 2015; Chávez y Treviño, 2017; López-Calva, 2017^a y 2017^b; Escalante, 2019 y Ríos *et al.*, 2021). En todos ellos se utilizaron principalmente escala likert, diferencial semántico y el cuestionario cerrado. Únicamente se reportaron 5 investigaciones de corte mixto (Hirsch, 2010^a y 2010^b; Ramírez y De la Herrán, 2012; Quijada, 2015 y Zeinaf *et al.*, 2018). En ellos se recurrió a la combinación de diversos instrumentos y técnicas, tales como:

videgrabaciones, escalas de actitudes, cuestionario cerrado, cuestionario abierto, observaciones, entrevistas semiestructuras y portafolio docente.

En la tercera línea temática *evaluación de la ética profesional de la docencia en el nivel superior desde una perspectiva formativa*, se encontraron 21 estudios centrados en diversas formas de evaluación docente a partir de estudios de caso, exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Predominan los proyectos institucionales y la implementación de modelos de evaluación docente.

Dentro de los enfoques teóricos en los que se sustentan las investigaciones destacan perspectivas cognitivas, socioeducativas, socioformativas, desarrollo emocional, justicia y cohesión social y modelos de evaluación. De igual forma, se revisan proyectos institucionales, programas educativos e informes de la UNESCO y redes académicas como la Reduval y la RIIED. A partir de estos fundamentos se discute el concepto de evaluación por competencias, ética profesional de la docencia, evaluación docente, desempeño docente, competencias docentes, bienestar social, responsabilidad social y valores profesionales asociados a la docencia.

En cuanto al abordaje metodológico que siguen las investigaciones, 9 estudios parten del método cuantitativo (Arámburo y Luna, 2013; Aparicio, 2014; Solano y Campos, 2014; Escartin *et al.*, 2015; Murillo y Páez, 2015; Neira *et al.*, 2017; Sánchez, 2018; Safari & Yoosefpour, 2018 y Hirsch, 2019). Las técnicas e instrumentos más utilizados son: el cuestionario cerrado, escala likert, encuesta de opinión, cuestionario web y cuestionarios autoaplicables. Cabe señalar que en todos los trabajos se toma la opinión estudiantil como criterio para la evaluación de la ética profesional.

8 investigaciones utilizan metodologías mixtas (García *et al.*, 2006; Medina *et al.*, 2010; Serna y Luna, 2011; Álvarez *et al.*, 2012; Villarroel y Bruna, 2017; Salazar *et al.*, 2018, Chávez, 2019 y Sancho-Álvarez *et al.*, 2021). Dichos estudios hacen una combinación de técnicas e instrumentos cuanti y cuali, tales como: entrevista abierta, cuestionario mixto, entrevista semiestructurada, portafolio docente, grupo focal, cuestionario cerrado, escala

likert, cuestionario abierto, grupos de discusión, narrativas y técnica de panel a través de expertos. Se retoma la opinión de profesores y estudiantes, predominando la opinión estudiantil como referente de investigación.

Únicamente 4 son estudios cualitativos: Bárcenas y Guajardo 2017; Serrano *et al.*, 2018; Silva, 2018 y García-Cabrero y Ponce, 2021. Estos trabajos utilizan videograbaciones, observaciones y entrevistas.

En la cuarta línea temática *procesos de evaluación formativa de la ética profesional de la docencia universitaria desde la participación de sus actores*, se presentan 11 investigaciones cuyos estudios parten de perspectivas de la investigación acción, estudios de caso y diseños flexibles e inductivos donde recuperan las opiniones y experiencias de profesores (principalmente) y alumnos.

Estas investigaciones se fundamentan teóricamente en perspectivas posmodernas, filosóficas, el paradigma sociocognitivo, el enfoque reflexivo sobre la práctica docente y evaluación formativa y comprensiva. De igual forma, toman como referente el Marco Normativo de la buena enseñanza del Ministerio de Chile, la reforma curricular de la educación y documentos normativos de la SEP y la OCDE. A partir de estos fundamentos discuten sobre la ética profesional docente, competencias éticas para la docencia, excelencia académica asociada a la ética, desempeño docente, reflexión sobre la práctica docente, evaluación de competencias, evaluación formativa y comprensiva. personalidad ética y valores asociados a la ética.

De las investigaciones aquí reportadas, 6 recurren a métodos cualitativos (González y Arzola, 2015; García y Valenzuela, 2017; Pérez y Albarrán, 2017; Ulloa, 2018; Tapia, 2019 y López *et al.*, 2021). Los autores recurren a la investigación-acción, análisis FODA, estudios de caso, procesos inductivos basados en la reflexión, reflexión docente a partir de planteamientos sobre la práctica docente y el análisis documental; entre los instrumentos y técnicas más utilizados aparecen: entrevistas a docentes, cuestionarios abiertos, grupos focales y observaciones de clase.

Solamente 2 investigaciones utilizan una metodología cuantitativa (Aguilar, 2015 y Cámara *et al.*, 2017), a partir de instrumentos cerrados como cuestionarios estudiantiles y autoaplicables para docentes.

Finalmente, se encontraron 3 investigaciones que refieren métodos mixtos (Medina y Rigo, 2015, Navia, 2019 y Costeño *et al.*, 2021), quienes desde una perspectiva fenomenológica y el análisis comparativo trabajan con las opiniones de estudiantes, profesores, directivos; predominan como instrumentos el cuestionario de opinión estudiantil, encuestas docentes, grupos de discusión y focales con docentes, autoevaluación docente y el análisis de resultados de evaluación docente desde la perspectiva estudiantil.

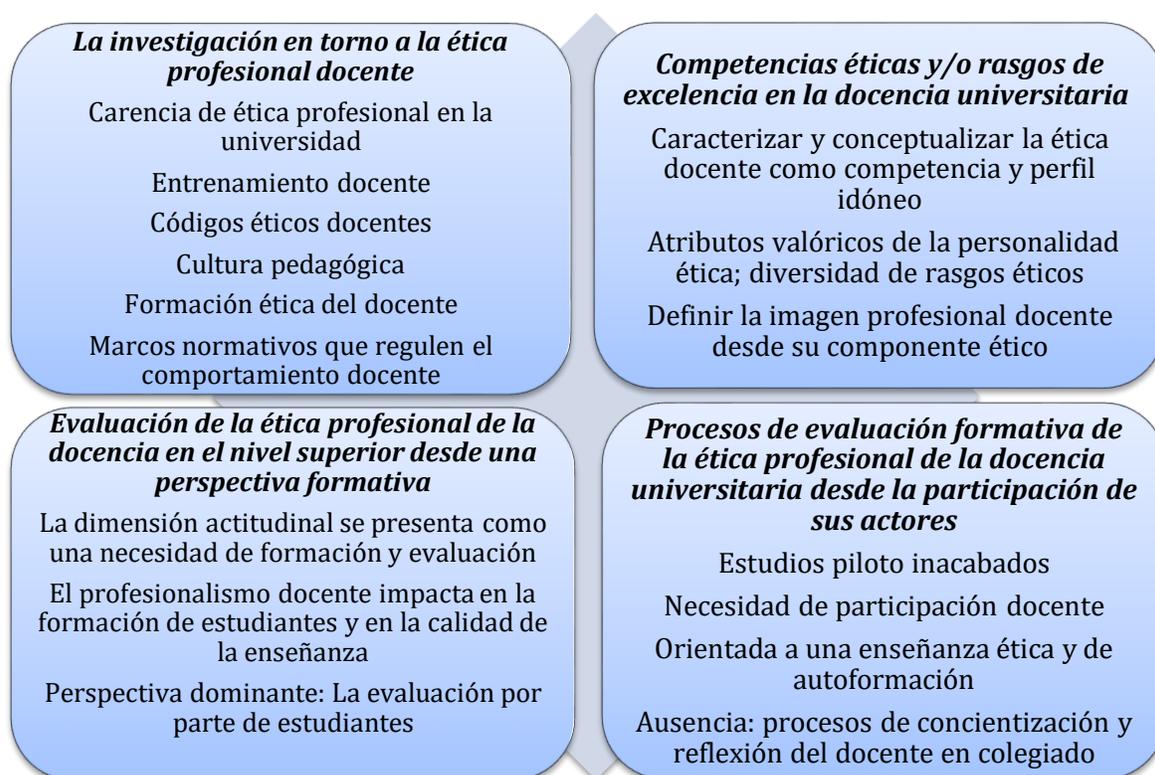
En esta última línea temática, hay una tendencia a utilizar una combinación de técnicas e instrumentos de carácter cualitativo donde se busca la participación reflexiva de sus involucrados (docentes y estudiantes) y la comparación de resultados de instrumentos de evaluación institucional. Metodológicamente, las investigaciones demuestran que en los procesos de evaluación del desempeño docente es posible involucrar a sus principales actores, asumiendo una actitud de autoanálisis y auto-observación del propio desempeño. Esto constituye una oportunidad para plantear procesos formativos que permitan la mejora de la enseñanza.

2.4. Aportaciones a los procesos de formación y evaluación de la ética profesional docente

La productividad encontrada en esta última década pone en tela de juicio la ética profesional del desempeño docente, su formación y evaluación. En la figura 2 se presentan las aportaciones más importantes derivadas de cada una de las líneas temáticas.

Figura 2

Principales aportaciones de productividad encontrada



Nota: Elaboración propia.

Los hallazgos de estas investigaciones demuestran la evolución que ha tenido la investigación en torno a la ética profesional de la docencia universitaria. En la primera línea temática *la investigación en torno a la ética profesional docente* se puede observar la necesidad de discutir el actuar docente en diferentes contextos formativos. El impacto del comportamiento

en el desarrollo profesional de los jóvenes universitarios es una discusión que rescatan todas las investigaciones. A partir de los hallazgos, se derivan las siguientes aportaciones:

- Es necesario indagar las concepciones sobre el valor que dan los docentes a la profesión, ya que eso condiciona tanto su desempeño profesional como su epistemología docente.
- El entrenamiento de los docentes en torno a la dimensión ética es necesario, por ello se requieren procesos formativos para el desarrollo de habilidades socioemocionales que propicien valores éticos en los docentes novatos y expertos.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje es una situación que convoca a docentes y estudiantes con el propósito de analizar las prácticas éticas y no éticas a fin de lograr un compromiso mutuo que favorezca los procesos formativos y el desarrollo de una cultura pedagógica orientada a la mejora.
- La implementación de códigos éticos como brújulas del actuar docente ante situaciones de conflicto escolar, producto del trabajo colaborativo entre profesores novatos y experimentados, puede generar un ambiente de aprendizaje favorecedor para los estudiantes y para la colegialidad académica.
- La implementación de reglamentos claros, procedimientos transparentes y un marco normativo que haga explícita las responsabilidades de los diversos actores en la asignación, distribución y uso de los recursos educativos facilita una educación ética.

El conjunto de investigaciones agrupadas en la línea *competencias éticas y/o rasgos de excelencia en la docencia universitaria*, demuestra el interés por caracterizar el perfil ético del docente, con la intención de tener modelos de referencia que guíen y controlen el comportamiento docente en la interacción con estudiantes universitarios. En esta línea es donde se encontró una gran cantidad de investigaciones, enfatizando la ética profesional de la docencia en términos de competencias, rasgos de excelencia académica o buena enseñanza. En este sentido, las principales aportaciones que se concluyen son:

- Es poco frecuente asociar la ética al ejercicio docente, ya que no se visualiza una ética profesional al respecto. No obstante, existen situaciones que representan dilemas éticos al docente, afectando su identidad y compromiso con la docencia.
- En los nuevos modelos educativos promovidos por las reformas, se carece de una interpretación homogénea sobre el rol docente, hecho que hace aún más complejo definir la imagen profesional de la docencia.
- La identidad docente se forja a través del ejercicio de valores individuales del docente hacia la práctica de su profesión. Por lo tanto, los atributos valóricos y de personalidad son elementos significativos en un docente ético.
- Es posible analizar las percepciones de docentes y alumnos en el contexto universitario para determinar directrices que orienten la formación de competencias éticas y la responsabilidad social.
- Es relevante hacer estudios orientados a identificar el tipo de emociones que experimenta el docente durante sus prácticas en el aula, ya que esto permite hacer una prospectiva del profesionalismo en la docencia.

En la línea temática *evaluación de la ética profesional de la docencia en el nivel superior desde una perspectiva formativa*, la investigación toma auge a partir de la construcción de instrumentos para medir el comportamiento docente, la creación de modelos de evaluación con fines formativos tiene un peso fuerte. Aparecen proyectos a nivel institucional centrados en la evaluación docente en términos de ética y compromiso con la profesión. Hay una tendencia a evaluar desde instrumentos predominantemente cuantitativos aplicados a estudiantes, directivos y/o administradores.

Un problema que advierten las investigaciones es que los programas de incentivos utilizados en la evaluación docente siguen representando un obstáculo para desempeñar con ética profesional la labor docente, ya que los profesores tienden a visualizar el espacio educativo como un medio para la obtención de recursos económicos y no como alternativa de mejora de la práctica.

Las investigaciones demuestran que las competencias éticas se ponen en juego en diversas tareas de la actividad docente durante las relaciones de tipo dialógico que implican procesos de atención a la diversidad, así como la articulación entre igualdad y diferencia. Por ello, la actitud docente hacia el estudiante es el factor de mayor impacto en la formación profesional de los jóvenes y la competencia mejor valorada en las evaluaciones de desempeño. En este sentido, se destaca que todo profesor preocupado por elevar la calidad de su enseñanza orienta sus esfuerzos hacia la mejora de su instrucción en el aula. Como principales aportaciones se pueden sintetizar las siguientes:

- Se requiere priorizar la implementación de procesos de evaluación formativa que permita favorecer la profesionalización docente. El éxito dependerá de la capacidad para contextualizar el proceso de evaluación formativa a las características del área académica donde se encuentren los profesores.
- Apostar por modelos de evaluación docente basados en la mejora permite a los docentes indagar sobre sus fortalezas y debilidades, promoviendo la reflexión y el cambio.
- Es necesario promover procesos de reflexión colectiva entre el profesorado sobre los valores y competencias sociales en el nivel de superior como parte de los procesos de evaluación del desempeño docente.
- Se proponen procesos evaluativos que garanticen el desarrollo de los docentes, permitiéndoles tomar conciencia del sentido transformador que la evaluación tiene como práctica y cultura reflexivo-transformadora, integrando la autoevaluación, la evaluación de pares y la heteroevaluación.
- El uso de rúbricas desde enfoques socioformativos para evaluar bajo niveles de desempeño el comportamiento docente se plantea como estrategia para favorecer el desarrollo humano integral de los profesores en ejercicio, representando una oportunidad para valorar la tarea que implica enseñar.
- Se propone la promoción de la ética profesional desde su inserción en el currículum favoreciendo en los docentes una ética hacia el ejercicio de la profesión, utilizando estrategias basadas en dilemas éticos, cuestionamiento reflexivo y promoción de valores entre los estudiantes.

- Generar a nivel institucional lineamientos que orienten el ejercicio docente para favorecer su visión y compromiso con la profesión a través de la implementación de códigos deontológicos, ya que constituyen elementos clave para mejorar la calidad educativa.
- Es necesario que la ética profesional forme parte de la filosofía institucional, de tal forma que los docentes se vean comprometidos con su ejercicio.

En la última línea temática, *procesos de evaluación formativa de la ética profesional de la docencia universitaria desde la participación de sus actores*, la investigación se diversifica en cuanto a la variedad de enfoques y métodos para evaluar el desempeño ético del docente, brindando oportunidades para que sea el docente quien asuma una participación crítica y propositiva hacia la mejora de la profesión. Se reportan muy pocos trabajos, casi todos ellos, reportes parciales de un proceso que apenas comienza. La tendencia en investigación indica la necesidad de generar posibilidades de evaluación formativa basados en las experiencias concretas de la ética profesional del docente en el aula, generando una mayor concientización sobre el impacto del comportamiento docente en la formación de jóvenes universitarios. Es justo en este escenario donde la presente investigación tiene su razón de ser.

Los hallazgos de las investigaciones en esta última línea ponen de manifiesto que la calidad docente se logra a través de procesos de concientización resultado del pensamiento crítico que se asume ante los resultados de las evaluaciones institucionales, lo cual requiere necesariamente de la generación de acciones reflexivas por parte de los profesores. Las principales aportaciones derivadas del análisis de las investigaciones son:

- La excelencia académica está asociada al desempeño ético profesional de sus actores, en este caso los docentes; evaluar la ética profesional significa reconocer logros internos del actuar del profesor y su apropiación de valores, lo que hace compleja su evaluación.
- Es necesario que las propias instituciones educativas realicen análisis FODA para lograr en sus profesores el incremento de fortalezas, identificando al mismo tiempo

sus propias debilidades; esto estimula la iniciativa de los procesos de actualización y/o formación docente.

- Se propone diversificar los tipos de evaluación considerando procesos de autoevaluación y coevaluación de pares como estrategias educativas orientadas a la mejora de la ética profesional del desempeño docente.
- A través de ejercicios de autoevaluación y evaluación de pares, los docentes pueden desarrollar sistemáticamente habilidades de reflexión sobre su propia práctica.
- Los procesos de autoevaluación permiten reorientar la perspectiva de la evaluación asociados a estímulos al desempeño por una perspectiva hacia la mejora continua de la docencia.
- Efectuar la autoevaluación como eje de análisis posiciona al docente como protagonista de su propio desempeño, siendo responsable de sus decisiones para optar por alternativas que mejoren su desarrollo profesional.
- Las instituciones educativas deben propiciar espacios de reflexión sobre la ética profesional docente a partir de los resultados de diversos medios de evaluación.
- Promover la participación docente en procesos de autorregulación como vía de análisis para la mejora de habilidades y actitudes éticas hacia la docencia universitaria.
- Generar instrumentos que reconozcan las prácticas éticas de los docentes en un marco de confidencialidad y respeto.

2.5. Reflexiones finales

El presente estado del conocimiento permite discutir algunos elementos significativos en torno a la ética profesional docente y sus procesos de formación y evaluación en el nivel superior. En primer lugar, es posible observar que durante la década del 2000 al 2010 la investigación sobre las problemáticas de la ética profesional docente empieza a evidenciarse como una limitante en los procesos formativos de los estudiantes universitarios. Esto llevó a poner en tela de juicio las interacciones entre docentes y estudiantes.

Esta situación fue importante porque dio lugar a la necesidad de generar en las instituciones educativas la creación de códigos de ética que orientaran el comportamiento docente, así como la incorporación de características de personalidad en el perfil docente universitario. Esta última acción es la que más ha tomado fuerza en la investigación, puesto que la mayor parte de trabajos están centrados en la caracterización de la ética profesional docente y sigue siendo una constante en el interés investigativo hasta el día de hoy.

A partir de 2011 hasta el presente año, la investigación tomó como centro de análisis la necesidad de ubicar la ética docente desde el análisis de los valores asociados a la profesión; poco a poco empiezan a surgir propuestas de evaluación formativa del desempeño considerando elementos alusivos a la ética profesional utilizando metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas. En todas ellas, la percepción de los profesores y estudiantes destaca como una prioridad en los procesos de evaluación, poniendo en evidencia la ausencia de procesos formativos sobre ética profesional docente en el nivel superior.

Así, la productividad reportada en este estado del conocimiento, demuestra que la docencia universitaria como actividad humana y social es compleja y multidimensional; por ello, para ser valorada en su justa dimensión requiere de la incorporación de procesos evaluativos más completos que integren actividades de reflexión sobre el significado de la docencia en sí misma, las prácticas comunes de enseñanza, las buenas prácticas y las problemáticas al enseñar, los procesos de interacción entre docentes y alumnos, las características de docentes y estudiantes, así como las particularidades del contexto educativo.

En los últimos cinco años comienza a surgir el interés por procesos de evaluación de la ética profesional desde una perspectiva de mejora, asociándola a las experiencias cotidianas de docentes y estudiantes, reconociendo las prácticas éticas que tienen lugar en los procesos de interacción cotidiana docente-alumno y con ello, la necesidad de discusión colegiada con la participación activa de diversos agentes, cuya finalidad sea la mejora de la práctica docente, el perfeccionamiento de la enseñanza y por ende, el impacto en la formación estudiantil. Sin embargo, las investigaciones son aún escasas y su impacto en la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas es débil.

En esta línea de investigación es donde la presente investigación encontró un vacío importante porque no basta sólo con caracterizar la ética profesional docente en términos de valores o del deber ser de la docencia, sino identificar aquellas prácticas donde la ética tiene lugar, generando la concientización docente sobre el propio desempeño y su impacto, explicitando sus procesos de construcción, formación y evaluación docente al respecto, considerando las condiciones del contexto institucional y social donde se encuentra inserto el profesor.

Abordar la presencia y el sentido de la evaluación formativa de la ética profesional docente requiere situar la discusión colegiada entre docentes que comparten la docencia como una función común, reflexionando a partir de experiencias concretas sobre aquellas acciones que inciden tanto en la calidad de su enseñanza como en la formación personal y profesional de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, este estudio permitió recuperar los procesos de construcción de la ética profesional y su evaluación desde una visión formativa partiendo de la voz de sus principales actores: los docentes.

Esta investigación centrada en la forma en cómo los docentes construyen la ética profesional busca incidir en la mejora del profesionalismo docente desde procesos colaborativos, donde sus principales agentes tengan una participación activa, crítica y propositiva; siendo ellos quienes a través de un trabajo colegiado discutan, determinen y propongan aquellos medios adecuados para evaluar la ética en el desempeño del profesor, tomando como propósito principal el perfeccionamiento en la enseñanza y la relevancia de la formación.

Es importante hacer notar que el abordaje sobre la ética profesional docente se asume desde la perspectiva de una evaluación formativa y humanista, es decir, cambiar la mirada de una evaluación docente centrada en competencias cognitivas o destrezas hacia una evaluación integral, donde la ética representa el rasgo fundamental del profesionalismo de la enseñanza. Esto brinda la oportunidad de situar al docente como un agente crítico, propositivo, responsable y comprometido con la profesión de enseñar.

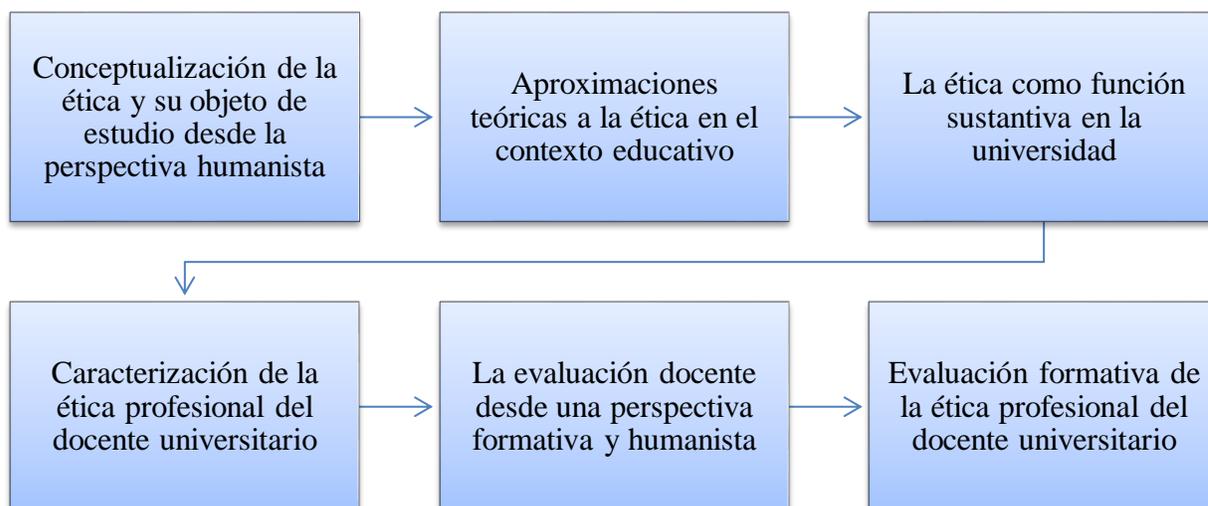
Este cambio de perspectiva es un aporte importante en la presente investigación, ya que hasta el momento no hay investigaciones que analicen la ética profesional de la docencia desde la forma en cómo la construyen los docentes como medio de mejora de la práctica en el marco de la evaluación formativa. En conclusión, el análisis crítico de la presencia y sentido de la ética profesional desde la realidad de la práctica docente es un escenario poco explorado que puede dar cuenta del profesionalismo de la enseñanza en el contexto universitario.

Capítulo III. La comprensión de la ética profesional en la práctica docente universitaria: Fundamentación teórica.

Los fundamentos de la presente investigación derivan de las aportaciones teóricas y conceptuales sobre la ética y la ética profesional, su relevancia y problematización en el contexto educativo, así como de los hallazgos encontrados en las investigaciones sobre la ética docente en el nivel superior. En la figura 3 se esquematizan los elementos teórico-conceptuales de la investigación.

Figura 3

Elementos para la discusión teórica de la ética profesional docente en el nivel superior



Nota: Elaboración propia.

3.1. Conceptualización de la ética y su objeto de estudio desde la perspectiva de las ciencias humanas

Los problemas educativos asociados a la ética requieren delimitar su conceptualización para comprender su razón de ser en el contexto educativo en el nivel superior. Por ello, se hizo una revisión de las principales corrientes filosóficas del siglo XX, provenientes de la filosofía analítica y las tendencias posmodernas que de acuerdo con Gómez (2014) sitúan la razón de ser de la ética desde las situaciones sociales que se viven en la actualidad.

De esta manera, se presentan algunas concepciones sobre la ética donde diversos autores (Moore, 1997; Wittgenstein, 1989; Ricoeur, 1990; Foucault, 1999 y López-Aranguren, 2001) centran sus discusiones desde una perspectiva humanista. Posteriormente, se retoman las concepciones de aquellos autores (Villoro, 2013 y 2015; Ruiz, 2016; Hortal, 2002; Camps, 1996 y Cortina, 2017) que asumen la ética desde una perspectiva crítica de la realidad social, precisando las diferencias entre ética y moral, discutiendo las contradicciones que tienen lugar en la sociedad actual. Estos enfoques filosóficos permiten tener una mejor aproximación al sentido de la ética en la educación superior.

Así, para Moore (1997) hablar de ética es centrar el problema en determinar si un hecho o acto es bueno o falso, es decir, saber a qué se le denomina una conducta buena. El principal objeto de la ética en cuanto ciencia sistemática es ofrecer razones que partan de un fundamento correcto para opinar sobre algo y emitir una valoración al respecto; para ello, se piensa en el valor intrínseco o el deber ser de ese algo que se valora.

Por su parte, Wittgenstein (1989) concibe la ética como la investigación general sobre lo bueno. Al referirse a hechos o proposiciones se parte siempre de valores relativos, nunca absolutos. En su opinión, la ética no puede ser concebida como una ciencia porque sus aportaciones no añaden conocimiento, sino que surge del deseo de decir algo sobre el sentido de la vida y juzgar su grado de bondad; es más bien una tendencia de la evolución del espíritu humano.

Desde la postura de Ricoeur (1990) moral y ética hacen referencia a la idea de costumbres (mores, éthos); sin embargo, hay un matiz que los diferencia en sus propósitos; desde la moral, el acento se pone en aquello que se estima bueno y se impone como obligatorio, conductas marcadas por las normas sociales, entendidas como aquellas obligaciones y prohibiciones acordadas dentro de una sociedad. En tanto el término de ética es una aspiración humana de un nivel más elevado, orientado hacia aquello que se espera en la vida, parte de principios de valor universal y su exigencia es compartida en todas las culturas. Para este autor, la ética es superior a la moral y persigue tres fines fundamentales: tiende a la búsqueda constante de una vida buena para todo ser humano; el cuidado y bienestar del otro

y la promoción de instituciones justas que brinden un bien social. En otras palabras, la ética busca el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro y el cuidado de la institución, ya que la aspiración a vivir bien entraña de algún modo el sentido de justicia.

En concordancia con estas ideas, Foucault (1999) concibe la ética como el ejercicio reflexivo de la práctica de la libertad, condición ontológica de la ética. El ethos implica desarrollar relaciones interindividuales con los otros en cualquier ámbito social; esto implica asumir con responsabilidad el cuidado de sí, y aprender esto requiere de la orientación de un buen maestro, guía, consejero, amigo, alguien capaz de decir la verdad a quien pida su opinión. Establecer relaciones humanas basadas en el principio de verdad genera individuos autónomos que piensan, hablan, viven y trabajan bajo la conciencia del bienestar común. A través de la ética es posible lograr la autotransformación del sujeto pues se asume el ejercicio de trabajar con uno mismo, intentando elaborarse, reformarse hasta acceder a un cierto modo de actuación.

Para López-Aranguren (2001) la norma ética es el fin último de la existencia humana, es una ley natural de la conciencia moral porque impulsa al hombre a la búsqueda de la justicia en cada uno de sus actos. Por ello, el objeto material de la ética está constituido por el carácter, los hábitos y los actos humanos; la personalidad moral se define a través de actos y de hábitos; lograr su perfeccionamiento requiere tiempo y experiencia de vida; sin esto resulta imposible lograr una personalidad ética. Al mismo tiempo, se requiere poseer valor moral e intelectual para someter a juicio todo proceso moralizador, revisar y criticar el propio código moral, remontarse a su fundamento y a los principios que subyacen a él. A partir de la autoobservación se generan nuevas pautas para mejorar el comportamiento y en consecuencia nuevos patrones de vida.

El concepto de ética implica abordar su estrecha relación con la moral. Al respecto, Villoro (2015) plantea una distinción central en cuanto a su razón de ser y sus funciones. La moralidad social se entiende como el conjunto de reglas que comparte una colectividad con valores comunes. Dicha moralidad puede ser efectiva siempre y cuando exista un sistema político sólido preocupado por mantener el orden dentro de una sociedad determinada. La

moralidad permite a un grupo de personas convivir bajo el mismo bagaje de valores y regir su comportamiento en forma externa.

Por otro lado, la ética crítica se concibe como aquel proceso de reflexión que cuestiona la validez de las reglas morales, es decir, nace de la disrupción del comportamiento moral porque su criterio de análisis se centra en la valoración de las exigencias que todo hombre necesita para vivir en sociedad. Desde una perspectiva ética, se busca siempre identificar lo que es correcto independientemente de los valores que estén en juego.

En otra de sus obras, Villoro (2013) discute el término de ética concreta desde la concepción de los derechos humanos, los cuales parten de los principios de justicia y libertad. Desde la perspectiva de este autor “el derecho a las libertades es, sin duda, un derecho básico porque es una condición para la elección de cualquier valor” (p. 39). No puede hablarse de ética en una sociedad donde sus miembros no gocen de los mismos privilegios, ni tengan igualdad de oportunidades; por ello, es necesario que cada grupo social analice de forma crítica cuáles son los principios de valor relevantes que les permitan reconocerse como sujetos morales. De esta manera, sería posible pensar en una teoría de los derechos básicos comunes a todo hombre, independientemente de su condición cultural.

Bajo este mismo orden de ideas, Ruiz (2016) afirma que la ética se preocupa por el hombre concreto, con cualidades y defectos, ya que visualiza al ser humano como un ser real e irreplicable. El hombre manifiesta siempre su deseo de ser, cuanto más conozca las exigencias de su naturaleza más perfeccionará y educará su conciencia. Este proceso le permitirá valorar objetivamente sus actos y será un hombre de verdad.

Las preocupaciones que enfrenta hoy la ética se han derivado del actuar humano y esto lleva al hombre a asumir un sentido de responsabilidad, lo que implica un proceso de concientización sobre los hechos y sus actos. Este acto de responsabilidad constituye el fundamento último de la ética. Como este autor plantea, los actos humanos inciden sobre el bienestar o malestar de otros, es decir sobre la supervivencia individual y colectiva; por ello, la responsabilidad no puede dejarse únicamente a la conciencia individual, pues en ella

converge una dimensión personal, moral y legal. Gracias al proceso de concientización individual un sujeto reconoce su pertenencia a un colectivo y asume un compromiso de mejora por ese colectivo.

Para Hortal (2002), el concepto de ética se refiere al desarrollo moral de una persona como ser autónomo y libre a través de la reflexión racional sobre los propios valores y el proyecto de vida; es una disciplina filosófica cuyo propósito es investigar la conducta humana y su orientación hacia el logro del bienestar. La ética general propone los principios y/o valores básicos que orientan el proceder de cualquier persona, permitiéndoles generar relaciones humanas sanas, tales como la justicia y la igualdad. A partir de esta ética general se derivan las éticas aplicadas (específicas en cada disciplina) cuyo fin es la aplicación de los valores universales hacia los ámbitos, problemas o actividades profesionales, es decir, ética de las profesiones.

De acuerdo con este autor, el término de ética hace referencia a la conducta libre y responsable de una persona hacia la generación de un bien, mientras que la ética aplicada a la profesión se enfoca al conocimiento de los valores profesionales, su apropiación reflexiva y crítica, así como los dilemas propios de su campo de estudio. Por lo tanto, la deontología se centra en los deberes y obligaciones de cada profesión desde el plano de lo ideal. Estas perspectivas conceptuales enmarcan la ética como un bien interno al sujeto cuyo propósito es el desarrollo de virtudes humanas que llevan a un bien común, promoviendo el bienestar del otro.

Dos autoras que conceptualizan la ética desde el contexto educativo son Camps (1996) y Cortina (2017). En el caso de la primera autora, la ética se refiere a la formación del carácter de una persona y está estrechamente asociada a la educación. La segunda autora concibe la ética como la adquisición de virtudes que predisponen a un sujeto a obrar bien para el logro del bienestar propio y de otros y al mismo tiempo forjan el carácter. La ética es un proceso de transformación interna surgida de la convicción de obrar bien por el bien en sí mismo y porque resulta fecundo. Por lo tanto, la ética sirve para intentar forjarse un buen carácter,

aumentando de este modo la probabilidad de ser felices y justos, apropiándose de valores y optar por ellos ante cualquier circunstancia.

Desde esta óptica, la ética tiene un sentido esencialmente humano y social, como afirma Cortina (2017: 72) “... los seres humanos necesitamos ser cuidados para sobrevivir, estamos hechos para cuidar de los cercanos, pero también para recordar que tenemos la capacidad de llegar hasta los lejanos, creando vecindarios nuevos. Para eso hace falta no sólo poder, sino también querer hacerlo”. Así, destaca el vínculo del cuidado mutuo como la vía que permite sobrevivir, crecer y desarrollar a un grupo biológica y culturalmente. En todo grupo el reconocimiento mutuo de la dignidad humana, la necesidad de amor y la estima son indispensables para llevar una vida plena y feliz.

Las diversas posturas en torno al concepto de ética son valiosas en el contexto social actual porque ofrecen una posibilidad de discernir entre la validez de las normas sociales y las exigencias de la dignidad humana. Dado que los propósitos del análisis de la ética en este estudio se insertan en el contexto educativo, resulta relevante recuperar la concepción de la ética desde sus intenciones formativas en el ser humano. Solamente entre estas dos posturas (normas sociales versus dignidad humana) es posible comprender la importancia de la ética como aquel proceso de reflexión sobre el propio comportamiento.

En este sentido, la presente investigación asume la ética como aquella disciplina filosófica que se ocupa del análisis, problematización y reflexión sobre la moral y saber de la vida, cuya meta es la manifestación de actos correctos que llevan al fortalecimiento del bien común, promoviendo la justicia social y respetando la dignidad humana. Por lo tanto, la ética puede entenderse como una perspectiva de vida cuyo propósito fundamental es la evolución humana (Wittgenstein, 1989; Hortal, 2002; Villoro, 2013; Cortina, 2017 y Ruiz, 2016).

Los planteamientos anteriores permiten comprender la necesidad de hacer visible la ética como una finalidad prioritaria en los procesos formativos en el marco de la educación. El siguiente apartado presenta aquellos fundamentos que mejor explican la razón de ser de la ética en la educación actual.

3.2. Aproximaciones teóricas a la comprensión de la ética y su relevancia en el contexto educativo

Existen diversas perspectivas teóricas a partir de las cuales la ética puede ser analizada como objeto de estudio dentro de problemáticas educativas concretas; asumir una u otra perspectiva es una cuestión determinante en el enfoque de la investigación. En la figura 5 se ilustran aquellas aproximaciones teóricas que permiten comprender el sentido de la ética como finalidad educativa y como necesidad social.

Figura 5

Aproximaciones teóricas a la comprensión de la ética en el contexto educativo

4 enfoques clásicos de la ética: Reflexión del actuar humano en torno a valores universales (respeto, igualdad, justicia, solidaridad) desde una postura individual (Latapí, 1999)

Teorías éticas de corte humanista: Teoría de la alteridad de Lévinas y ética del cuidado de Gilligan están centradas en el cuidado del otro. Se asume un compromiso ético con la dignidad humana al margen de toda etnia, cultura, identidad e ideología (Lévinas, 2001; Duch, 2007; Idareta y Úriz, 2012)

Enfoques contemporáneos de la ética: El desarrollo del humanismo, el hombre se hace responsable de su realidad y se compromete con ella, buscando un impacto favorable en la evolución humana y su relación con el medio natural y social (Urrutia, 2011)

Análisis actual de la ética: Discusión reflexiva partir de las situaciones reales, contradictorias del actuar humano en lo individual y social cuya meta es una sociedad justa y democrática

Nota: Elaboración propia.

Para comprender mejor el sentido de la ética profesional en la actualidad, vale la pena hacer mención de 4 grandes perspectivas presentes en la filosofía moral que caracterizan el debate actual en torno a la ética, para lo cual se tomarán en cuenta las discusiones teóricas de Latapí

(1999). Dichas perspectivas son: éticas móviles o de fines, éticas materiales o formales, éticas procedimentales o sustanciales y éticas teleológicas o deontológicas.

Como primera perspectiva se encuentra la ética de móviles y de fines; de acuerdo con Latapí (1999) la ética de móviles también conocida como ética de bienes toma como objeto la conducta humana observable y comprobable, fuera de toda fundamentación trascendental o metafísica. En esta perspectiva se acepta que las normas morales se derivan de la naturaleza humana sólo en sentido empírico. En esta corriente se encuentran los utilitaristas y los pragmatistas. Una debilidad de esta ética radica en la imposibilidad de superar el subjetivismo de los móviles comprobables en la naturaleza humana para llegar a formulaciones de validez universal.

Por otro lado, la ética de fines centra su atención en la esencia del ser humano, en cuyo perfeccionamiento consistiría la moral; el acceso al conocimiento de la naturaleza humana no es empírico sino filosófico. La ventaja de esta ética es la objetividad bajo la cual presentan los conceptos de bien y de fin, a los que debe orientarse el perfeccionamiento del individuo y el hecho de que su idea de deber no sea empírica sino normativa.

La segunda perspectiva se refiere a las éticas materiales y formales. Las éticas materiales se llaman así porque buscan fundamentarse en un bien ontológico, teológico o psicológico, sosteniendo que el bien se funda precisamente en la propia voluntad; las éticas formales del deber, en cambio plantean que la voluntad es buena cuando se quiere a sí misma; se llaman así porque se independizan de todo referente externo, sea teológico, ontológico, psicológico, biológico o sociológico. Este enfoque busca resolver el problema de justificar el paso de las apreciaciones subjetivas (el bien-para-mí) hacia los principios universales (el bien-en-sí) y elevar éstos a la categoría de normas.

La tercera perspectiva se refiere a las éticas procedimentales y sustanciales. Se denominan procedimentales porque consideran que la tarea de la ética consiste en esclarecer los procedimientos que legitiman las normas morales, permitiendo objetivar la voluntad racional (lo que toda persona podría querer); enfatizando el diálogo y el consenso como los

procedimientos por excelencia. Los procedimientos pueden generar las justificaciones consensuales, por ello las éticas procedimentales aspiran a establecer reglas del juicio moral y sostienen el carácter heterónomo del orden moral.

Por su parte, los sustancialistas contemporáneos no recurren a la idea de una naturaleza humana inmutable, universal y definible a priori, apuestan más por leer la racionalidad ética en el mundo cambiante y experimentable desde la realidad. La razón ética por tanto, se manifiesta a través de las leyes, tradiciones, costumbres, regímenes políticos y prácticas comunitarias, en otras palabras, la verdad ética está en el aquí-y-ahora. En ambos enfoques (éticas sustanciales y procedimentales) se acepta un sentido teleológico en las conductas humanas, que surgen de la reflexión racional sobre ellas.

La cuarta perspectiva corresponde a las éticas teleológicas y deontológicas, también conocidas como éticas del deber. Las éticas teleológicas se preocupan por el efecto final de un acto (consecuencias), es decir, conciben la corrección del acto humano en función de su congruencia con una finalidad humana global. Particularmente, en el enfoque deontológico la intención es decisiva para definir la calidad moral del acto; basta que el acto sea en sí correcto, no tiene que ser bueno en un sentido objetivo y universal.

El deontologismo moderno no sólo atiende a las consecuencias de los actos para decidir sobre su moralidad, sino que procura acentuar el carácter universal de sus juicios morales; entiende la autonomía moral como participación en la discusión sobre las normas. Hoy en día este enfoque sigue fundamentando la moralidad de los actos en el deber mismo, aceptando también que la norma de conducta kantiana para ser universal debe tomar en cuenta las consecuencias de las propias acciones.

Este esbozo de las corrientes filosóficas planteadas por Latapí (1999) enfocan su atención sobre la ética del individuo y su relación con la ética pública. Sin embargo, el avance científico ha planteado nuevos problemas morales que desafían los principios tradicionales y por tanto requieren otras discusiones a la luz de la realidad actual.

Al respecto, diversas posturas teóricas se han centrado en la reflexión sobre lo humano, ejemplo de ello es el pensamiento de Lévinas quien plantea una serie de principios epistemológicos desde su teoría de la alteridad que permiten un acercamiento a la comprensión de la ética. Para este filósofo la ética consiste en una relación de responsabilidad infinita con los demás, por ello, la visión del otro es una constante en toda su obra. Desde esta perspectiva, el otro no es una adecuación a un sujeto cognoscente, sino un sujeto que se presenta como rostro, entendido como la presencia de un ser que va más allá de la sola apariencia. Por rostro no se refiere a su sentido fisonómico, sino a la posibilidad de ser humano y significar su propia responsabilidad con respecto a él mismo (Lévinas, 2001).

La idea del Lévinas respecto al sentido y significación del rostro es el de un compromiso ético al margen de toda etnia, cultura, identidad e ideología. En otras palabras, la sensibilidad del rostro refiere una relación que enfrenta a dos personas sin mediación externa (exceptuando el lenguaje), es decir, la representación de lo humano, el cual se plantea al margen de cualquier contexto. Desde esta perspectiva, la ética es una relación con el otro, una acción de responsabilidad ante la demanda del rostro del otro, dando respuesta a las necesidades formativas de una persona única, individual, singular quien presenta una realidad situacional concreta (Navarro, 2008; Duch, 2007).

La ética de la alteridad de Lévinas expone la idea de que el verdadero ser y sentir de una persona es aquella expresión capaz de manifestarse en total claridad, que se da cara a cara, se revela en lo infinito dando testimonio de lo que precede al pensamiento. La visión de Lévinas en torno a la ética refleja una visión humanista, ya que plantea que la sensibilidad en un sujeto se despierta a partir del rostro del otro, del sentir del otro; de ahí la importancia de tener la ética como primera filosofía, estableciendo la sensibilidad, la responsabilidad y la vigilancia extrema como nociones clave de la propia postura filosófica. Por vigilancia extrema se entiende la atención crítica permanente que un sujeto demuestra sobre su propio actuar, llevando a ubicarse dentro de su dimensión humana y viendo al otro como un ser con necesidades y debilidades.

Lévinas refiere dos tipos de sensibilidad: la sensibilidad cognitiva y la sensibilidad del gozo. La primera se distingue por reducir las sensaciones a contenidos de conciencia, es decir, someter la sensibilidad del ser humano a un proceso cognitivo. La segunda hace referencia a las sensaciones experimentadas, es decir, las vivencias, con todo lo que ello implica: afecto, sensaciones, el ser sensitivo, humano (Lévinas, 2001).

Desde la ética de la alteridad, olvidar la sensibilidad genera que el sujeto trate a su prójimo como ‘Otro abstracto’, ajeno, visualizándolo desde una perspectiva impersonal y lejana. Solamente la relación con el otro puede conducir al hombre a una experiencia más humana. Por lo tanto, la ética de la alteridad enfatiza la interrelación entre los sujetos en un plano de igualdad donde su posición no está contaminada por la razón de ningún sujeto que ostente poder o asuma una posición amenazadora, sino todo lo contrario, articula la proximidad que une a hombres y mujeres, lo cual representa una visión más humanizada del orden al que debería aspirar la especie humana (Idareta y Úriz, 2012; Navarro, 2008).

Desde los planteamientos de Lévinas, la labor de las ciencias humanas consiste en: “la capacidad de producir una crítica capaz de darle vuelta a la normatividad moral que se les impone a los sujetos, desenmascarando todas aquellas situaciones que lleven a la deshumanización; la idea de rostro sirve para criticar el poder que tienen las ciencias humanas de limitar la responsabilidad ante el sufrimiento, la vulnerabilidad y la precariedad del otro” (Navarro, 2008: 191).

En todo caso, el reto de las ciencias humanas ha de ser ampliar el compromiso ético para con el otro, fomentando la humanidad, esto implica contribuir al logro de una “democracia sensible” basada en los principios de respeto, asimetría y no-diferencia.

Bajo este mismo orden de ideas, Jaramillo y Aguirre (2010) afirman que la visión del otro es una preocupación central en las ciencias sociales, ya que los seres humanos responden a heterogeneidades caracterizadas por tiempos y lugares construidos objetiva y subjetivamente; generalmente se cree que por tratarse de seres humanos, se tiene una total comprensión acerca de la situación del otro, sin embargo, en la práctica esto no resulta así.

En el campo de la educación, el pensamiento de Lévinas tiene una importancia sustancial si se observan las problemáticas derivadas de las malas prácticas educativas, Mínguez (2010) plantea que la dimensión ético-moral de las personas lleva a considerar a la ética como un elemento constitutivo de cualquier acción educativa, es la base estructural en toda relación educativa. Sin la ética, la educación se convierte en un simple adoctrinamiento; educar significa responder a otro, es hacerse responsable del otro.

Un problema implícito en la educación consiste en el alto valor que se le concede a la comprobación de resultados como criterio científico para verificar la calidad o el éxito escolar. Lo relevante son los efectos observables en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el distanciamiento, desvalorizándose el ámbito de los afectos y la atención entre unos y otros (Duch, 2007). Esta situación ha impactado en la dificultad de generar un proyecto educativo humanizador que fortalezca la identidad, la convivencia y la inclusión. Pensar en una educación ética desde la filosofía de Lévinas implica reconocer que todo proceso formativo inicia por constituir relaciones de dependencia que lleven al sujeto a aprender a ser con los demás asumiendo una actitud responsable hacia el bienestar de otros.

Ante esta problemática Mínguez (2010) afirma que la reflexión teórica de la educación requiere de un discurso novedoso, alejada de abstracciones conceptuales que aporte otro lenguaje pedagógico, más humano y es aquí donde se sitúa el pensamiento levinasiano, pues la educación tiene como fin desarrollar el sentido humano de cada individuo, la búsqueda de lo singular, biográfico y situacional de cada uno (Bárcena y Mèlich, 2000).

Desde la filosofía de Lévinas, el pensar en el otro surge como una inquietud dada en la relación interpersonal de vivir junto a otros, al comienzo de cada relación surge la búsqueda de la alteridad (ser para el otro), generando una relación interhumana que no exige nada más que pensar en el bien del otro, se asume una responsabilidad con su bienestar, brindando escucha y atención convirtiéndose así en un sujeto moral. Por eso, Lévinas sostiene que la ética no tiene fundamento, es el fundamento en sí mismo, no tiene principio ni comienzo porque está en el centro de la identidad.

Otra perspectiva teórica congruente con la visión de Lévinas se refiere a la ética del cuidado de Carol Gilligan (Gilligan, 1994), quien comprende la idea del otro como un ser concebido con una singularidad concreta inmersa en un contexto circunstancial, pasando de lo general a lo concreto. Dos nociones básicas en la teoría de Gilligan son la consideración de la diversidad y el contexto situacional del otro a través de las relaciones personales. Desde la perspectiva analítica de este autor, el otro se encuentra inmerso en un proceso de universalización en donde su singularidad es respetada y comprendida, y para favorecer su comprensión es necesario conocer su contexto situacional y circunstancial.

Así, Gilligan propone el cara a cara de las relaciones personales en las que surge de manera natural la necesidad de cuidar al otro concreto; es decir, lejos de posicionarse intelectual o imaginariamente en el lugar del otro (como alguien abstracto), aboga por un acercamiento que favorezca el contacto directo cara a cara que permita cuidar de él. El otro es entonces alguien vulnerable y por ello necesitado de cuidado (alguien concreto), de quien es necesario conocer al máximo y lo más profundamente posible.

La relación personal tiene un peso fuerte en los planteamientos de Gilligan, ya que es el principio básico de las relaciones humanas, gracias a ella es posible acercarse a la realidad concreta del otro; el afecto que surge en la relación con el otro es lo que lleva al sujeto ético a saber el máximo posible y en profundidad; este nivel de implicación de un sujeto hacia otro lo llevará a cuidarlo siempre mejor.

Uno de los aspectos que tienen en común la ética de la alteridad de Lévinas y la ética del cuidado de Gilligan es la relevancia que otorgan a la afectividad humana como determinante en sus propuestas. La consideración de lo emocional es lo que las diferencia (Idareta y Úriz, 2012). Para Lévinas la sensibilidad es la que sustenta la responsabilidad y en consecuencia la vigilancia extrema de los propios actos; por el contrario, para Gilligan la afectividad es inherente a una relación personal la cual surge espontáneamente como una necesidad de cuidar del otro concreto.

Ambas visiones teóricas en torno al abordaje de la ética brindan importantes aportaciones al ámbito educativo: la sensibilidad, la implicación afectiva, el cuidado y la contextualización del otro. Dichos principios pueden fungir como orientadores prácticos del ejercicio ético de los actores educativos. En las relaciones cara a cara que se dan entre los sujetos se puede tomar como principio básico la proximidad, elemento que poco se toma en cuenta en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes en el contexto educativo. Tener en cuenta estos principios llevan a asumir una educación más humana centrada en las necesidades del sujeto.

Como señalan los autores (Idareta y Úriz, 2012) apostar por una ética más humana significa procurar el cuidado del otro. Desde la ética de Lévinas, la sensibilidad es un principio orientador en la docencia que llevaría al reconocimiento de las necesidades del otro que está en formación, visualizándolo como un ser autónomo con su propia singularidad. Desde la ética de Gilligan, la intervención docente asume una posición más humana al privilegiar las interacciones cara a cara desde una implicación afectiva. Ambos planteamientos éticos impulsan el ideal de replantear una docencia más sensible, más natural cuyo profesionalismo en su acción formadora se refleje en la capacidad del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro.

Cabe señalar que si bien ambas perspectivas destacan el principio del cuidado del otro como una vía para favorecer la interacción humana, esta visión deja fuera otras cuestiones, tales como el cuidado a lo otro, más allá de lo humano, es decir, la naturaleza, el cuidado del medio ambiente o la protección de todas las especies, situaciones que demandan la atención del hombre. Su énfasis está en la interacción cara a cara, del hombre frente al hombre, dejando fuera el medio natural que también forma parte de la vida, el cuidado del planeta es una emergencia mundial que se vive hoy en día (Nussbaum, 2010).

Desde el ámbito educativo actual, asumir una ética del cuidado, significa ampliar esta visión desde un marco global sobre las necesidades presentes que se viven en la actualidad: crisis ambiental, calentamiento global, todo ello como amenaza a la supervivencia de la especie humana y natural. En este sentido, la ética entendida como la apropiación reflexiva y crítica

que un sujeto desarrolla sobre su propio actuar tiene su razón de ser justamente en la generación de un bien común y compartido, cuando es consciente de las necesidades humanas y no humanas y se compromete con el cuidado del otro o lo otro. Este escenario educativo solamente será posible cuando se recuperen visiones éticas más enfocadas a la realidad social de la educación que se tiene hoy en día.

Por ello, es necesario retomar otros enfoques éticos contemporáneos derivados de la filosofía de Pablo Salvat (1996, Citado en Urrutia, 2011), quien propone otras vertientes de análisis de la ética con relación a los problemas que aquejan al mundo en la actualidad. Desde esta óptica, el autor explica la ética en términos de una reflexión que se nutre de las paradojas, cambios o contradicciones que ocurren en la vida moral del mundo actual. Así, el neocomunitarismo, representa una crítica a la modernidad afirmando que la ética está reducida a la expresión de una moralidad social o comunitaria, basada tanto en virtudes como en la priorización de los fines y bienes que tienen lugar en los contextos comunitarios.

La perspectiva posmoderna brinda un peso fuerte al uso del lenguaje y propone una ética de la interpretación que establece el principio del respeto irrestricto a todo cuanto existe. En otras palabras, plantea una ética del diálogo como vía efectiva para la comprensión del otro, en múltiples escenarios culturales articulados a través de un conversar continuo.

Entre las limitaciones de esta perspectiva posmoderna está su ausencia de parámetros y criterios para juzgar la modernidad como lugar de decadencia y dominación. De acuerdo con Urrutia (2011) un problema del posmodernismo radica en que los principios morales de la democracia moderna son reemplazados por imperativos técnicos.

El neocontractualismo para Salvat (citado en Urrutia, 2011) es otra postura que propone repotenciar el ideario prolibertad, igualdad y fraternidad mediante nuevos argumentos para justificar una teoría política. Así, establece la prioridad absoluta de la justicia sobre cualquier concepción particular del bien. No obstante, esta corriente resulta más compleja en sociedades latinoamericanas donde aún es necesario trabajar en favor de una democracia constitucional orientada a promover la igualdad y la equidad.

Desde la perspectiva de la ética del discurso se propone fundamentar la universalidad de las normas ético-morales a partir de la acción comunicativa, es decir, entender el lenguaje como vía para la generación del acuerdo en torno a las normas que deben o pueden regular la vida en común. Esta ética del discurso privilegia la justicia sobre el bien o la felicidad; sustenta la posibilidad de fundamentar con razones los enunciados normativos; se interesa en abordar y explicar el deber de mandatos y normas de acción. Cabe señalar que esta ética se caracteriza por ser procedimental y deontológica a la vez en cuanto propone el diálogo equitativo fundado en los ideales del estado moderno como deberes en sí mismos.

Siguiendo al autor, el realismo liberador es otra corriente filosófica orientada a una lectura realista del cristianismo desde la realidad de América Latina, resultado de los esfuerzos desarrollados durante la mitad del siglo XX. La búsqueda por hacer una filosofía en diálogo con la corriente teológica de la liberación. En ella se encuentran Xavier Zubiri, Diego Gracia, Ignacio Ellacuría, Antonio González y Jordi Corominas entre otros.

Todos ellos, coinciden en visualizar al ser humano como dotado de una estructura moral constitutiva. A través de su inteligencia, el hombre se hace cargo del medio como realidad, comprometiéndose con ella. Ellacuría defiende la idea de una construcción de una moral de la responsabilidad; la cuestión fundamental de su filosofía está en el logro de una mayor humanización en todos los seres humanos; cuestión urgente en ámbito de la educación.

Bajo esta misma línea, se encuentra la propuesta de Corominas quien enfatiza las nociones de alteridad y de sentir humano, planteándose una fundamentación de la ética a partir de la praxis, es decir, de la razón ética práctica como razón del otro (González, 1997, Citado el Urrutia, 2011). Esta postura también es congruente con la filosofía del cuidado de Gilligan y la ética de la alteridad de Lévinas.

La corriente de Xavier Zubiri se orienta al desarrollo pleno de la persona mediante la opción que considera al otro en el mismo plano que a uno mismo. Desde su perspectiva recupera aquellos elementos donde convergen los diversos enfoques filosóficos que permiten una construcción empírica del fundamento ético en la educación:

- Los espacios comunitarios (familia, comunidad, ciudad) donde es posible la generación del diálogo y el consenso (neocomunitarismo).
- La comprensión del otro en múltiples horizontes y universos culturales mediados por la conversación (perspectiva posmoderna).
- El consenso construido mediante la discusión racional y democrática de los sujetos que viven en una situación de desventaja (ética del discurso).
- La experiencia de la necesidad de unos bienes elementales para la vida humana (utilitarismo).
- El soporte de un contrato social que favorezca la igualdad, la libertad y la fraternidad (neocontractualismo).

Para Urrutia es posible construir una ética desde la filosofía zubiriana porque es compatible con las perspectivas éticas ya descritas. Cabe señalar que el proceso humanizador que caracteriza esta corriente ofrece importantes planteamientos para la discusión de la ética profesional del docente universitario. Por lo tanto, dichas aproximaciones ético políticas permiten concretizar una propuesta ética que sustente los discursos educacionales de los actores sociales más importantes en la sociedad.

En el caso del contexto mexicano actual esta integración de las personas con la realidad social se plantea como señala Urrutia (2015; 2016) en términos de ciudadanía, derechos humanos y democracia, concibiendo a los humanos como sistemas psico-orgánicos dotados de inteligencia, afectos y voluntad, en búsqueda de configurarse desde el querer personal (individual, social, histórico) y en relación con los otros, es decir, la naturaleza y la cultura.

Este abordaje teórico permite apreciar que las perspectivas críticas contemporáneas sitúan la ética como un proceso reflexivo sobre la evolución humana que tiene lugar en una realidad concreta donde los ejes de análisis giran en torno a lo individual y social con miras al logro de una sociedad justa y democrática, donde se asume un compromiso con el bienestar y cuidado del otro. Dichas perspectivas éticas llevan a ubicar la escuela como el principal escenario donde la formación integral de los estudiantes debe partir de una base ética que

requiere de la participación crítica y comprometida de los docentes, quienes a su vez pueden asumir su labor formadora como una responsabilidad congruente con la justicia social.

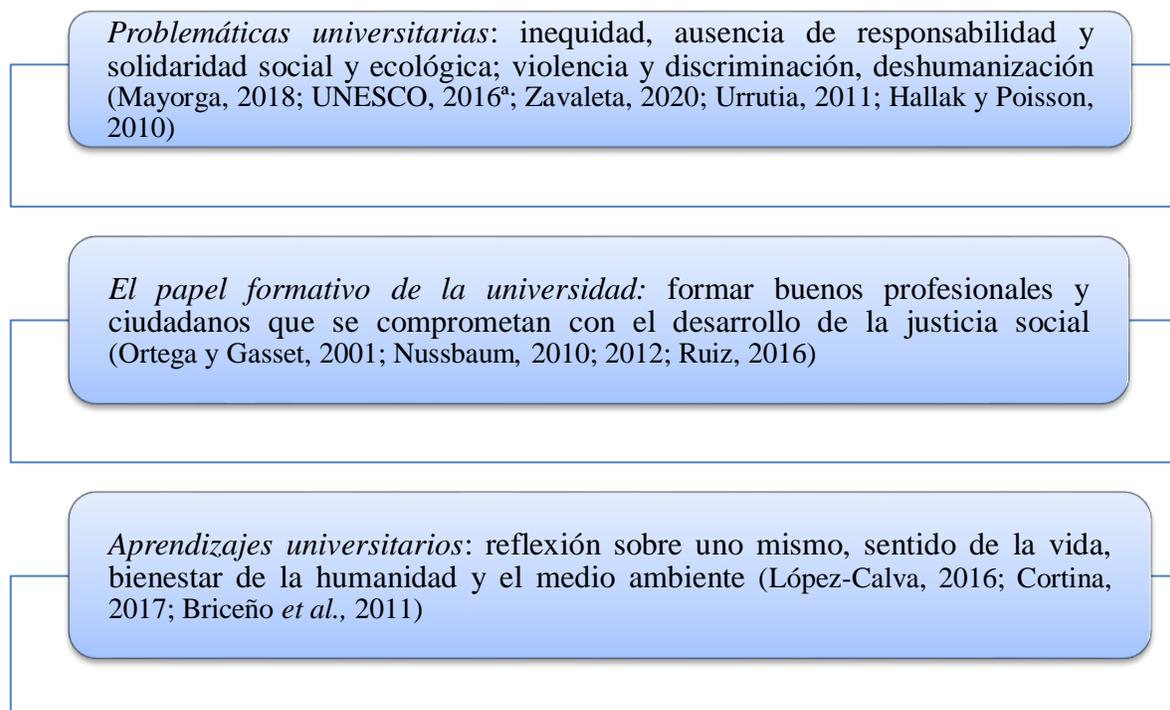
De esta manera, el análisis de estos posicionamientos éticos permitirá comprender las funciones de la universidad desde una perspectiva ética orientada al compromiso social, propósito del siguiente apartado donde se aborda el papel formativo de la universidad.

3.3. La ética como función sustantiva en la universidad

Abordar el problema de la ética profesional en la docencia universitaria, requiere iniciar con una breve discusión sobre la posición que ocupa la ética en la universidad. En este tercer apartado se discute la función de la universidad en el contexto actual y las problemáticas que subyacen a su función formativa desde el marco de la ética. La figura 4 ilustra los elementos de la discusión.

Figura 4

La función formativa de la universidad en la actualidad



Nota: Elaboración propia.

En la última década la educación de los jóvenes en la universidad ha presentado una serie de situaciones problemáticas que han complejizado el proceso de formación que se recibe en este nivel educativo. Una realidad vigente en el contexto educativo es que nadie está satisfecho con los logros obtenidos, no hay un impacto real en la formación estudiantil porque la escuela carece de las condiciones necesarias para promover el sentido de humanidad en las próximas generaciones (Mayorga, 2018; UNESCO, 2016a).

El aumento de la violencia en las escuelas ha deteriorado las interacciones entre profesores, profesores-alumnos y alumnos (Zavaleta, 2020; Finkler *et al.*, 2012; Rancich *et al.*, 2015 y Campo-Cabal, 2012). Específicamente en México, Urrutia (2011; 2016) destaca como principales problemas: la desigualdad en la distribución del capital económico, social y cultural; una desorganización social que está desintegrando la institucionalidad; una orientación individualista, pragmática, a-crítica y precariamente ciudadana, así como situaciones cada vez más comunes de violencia física y simbólica en los jóvenes; la deshumanización ante la responsabilidad social y ecológica. En síntesis, la inequidad, la ausencia de responsabilidad y solidaridad representa una realidad en el contexto educativo mexicano actual que demuestra la carencia de una configuración ética que oriente los procesos educativos.

De acuerdo con Hallak y Poisson (2010) estas problemáticas llevan a la necesidad de plantear proyectos centrados en la construcción de una educación ética al interior de las instituciones, debido a los altos índices de corrupción que se viven en los escenarios educativos, donde la lucha por la obtención de recursos financieros pervierte los procesos de gestión. El uso adecuado de los recursos es fuente de conflictos de carácter ético, de ahí la necesidad de supervisión externa. Desde la postura de estos autores, la universidad debe ser evaluada, tanto al interior de su dinámica como en el desempeño de las funciones de sus actores, cuidando el correcto ejercicio de sus recursos, con el fin de lograr procesos educativos transparentes que favorezcan un clima de confianza y bienestar para docentes y estudiantes.

Los planteamientos anteriores llevan a la necesidad de hacer una reflexión sobre el sentido de la universidad, su misión y función social. Al respecto, Ortega y Gasset (2001), afirman

que la universidad cumple tres funciones esenciales para el desarrollo de una sociedad: transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la generación de nuevos hombres de ciencia a través de la investigación científica. De acuerdo con el autor, la enseñanza de la cultura tiene que ser la principal tarea de la universidad, pues en ella el estudiante aprende a ser un hombre culto y un buen profesional.

La segunda función de la universidad tiene que ver con la idea de enseñar sólo aquello que un alumno pueda aprender, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor, es decir de aquello que su capacidad le permita adquirir y lo que necesita para saber vivir. La tercera función hace énfasis en el contacto permanente de la universidad con la ciencia, pues de ello depende la existencia pública. La generación del conocimiento científico permite a los profesionales enfrentar su realidad, aprender de ella y comprometerse con ella.

De la universidad se espera el nacimiento de nuevos profesionales capaces de enfrentar los retos que demanda la realidad social, personas críticas y propositivas de su propio entorno. En la convivencia diaria en torno a una disciplina, los jóvenes aprenden a discutir, pensar, compartir ideologías y formas de entender el mundo, se va creando un ambiente intelectual. Sin embargo, esto no es suficiente, se requiere que la universidad trabaje sobre las personas, enfocándose al desarrollo de todo su ser, de tal forma que logre formar excelentes seres humanos conscientes del ejercicio de su profesión. Por lo tanto, la universidad se convierte entonces en esa búsqueda constante de la verdad en todos los ámbitos humanos: la cultura, la educación y por supuesto, en la enseñanza (Ruiz, 2016).

Siguiendo esta misma línea de discusión, Nussbaum (2010) destaca como un problema la tendencia a considerar como principal objetivo de la educación superior enseñar a los jóvenes a ser económicamente productivos, dando valor especial a la inserción al ámbito laboral. Esto representa una visión limitada de la educación, basada en habilidades rentables, generando con ello que muchas instituciones reduzcan las carreras asociadas a las humanidades privilegiando aquellas relacionadas con la contabilidad, la informática y los negocios (Nussbaum, 2012).

Esta visión reduccionista de la educación ha impactado negativamente en el desarrollo de la sociedad, convirtiéndose en una limitante para desarrollar capacidades que permitan enfrentar los problemas globales complejos que se viven hoy en todo el mundo. Por ello, el reto de la educación superior radica en replantear el sentido de la educación a través de la generación de un diálogo multinacional como “ciudadanos del mundo” que se traduzca en un proceso de cooperación por un fin común: el bienestar y evolución de la humanidad (Nussbaum, 2010; 2012).

La universidad entonces tiene la importante tarea de proporcionar los elementos necesarios para la generación de la cooperación internacional; esto significa formar personas que se conciben como integrantes de una nación heterogénea, que puedan desempeñarse con sensibilidad y capacidad de comprensión, considerando a todas las personas como conciudadanos. Esta autora concluye destacando que toda universidad tiene el deber de fomentar una verdadera ciudadanía universal construida bajo los principios de igualdad y respeto mutuo.

En este orden de ideas, López-Calva (2016) señala como principales aprendizajes universitarios: el respeto y aprendizaje de la diversidad (personas, carreras, culturas, tradiciones y religiones); la reflexión sobre uno mismo, el sentido de la vida y el bienestar de la humanidad; la vinculación de los conocimientos adquiridos con disciplinas diferentes a la propia; la adquisición de nuevas formas de interacción que favorezcan la convivencia con los demás, así como el compromiso social.

Desde la visión de este autor, son las universidades de corte humanista las que apuestan por una formación integral en los futuros profesionistas, cuestionándose el impacto real de la visión técnica y pragmática de la formación profesional orientada hacia la competitividad y el éxito individual en la juventud actual. Lograr la humanización de la universidad requiere de acciones que promuevan el sentido social y el desarrollo de una perspectiva ética.

Como Ruiz (2016) plantea, el principio y el fin de toda institución educativa debe ser la persona, la cual tiene una naturaleza social, por tanto, las universidades privadas o públicas

deben esforzarse por ponerse al servicio de la dignidad humana, ya que se distingue de otros niveles educativos, porque en ella permanece como principio básico la búsqueda de la verdad y la reproducción de la cultura. En ella se enseña, se estudia, se investiga y se comunican los resultados de esa búsqueda constante de la verdad en diversos campos del saber. En otras palabras, gracias a la universidad es posible trabajar en pro de la cultura humana.

Desde la postura de Cortina (2017) la principal finalidad de la educación es la formación de ciudadanos justos capaces de compartir una serie de valores morales para el logro de una sociedad pluralista y democrática. Sin embargo, para el logro de este fin se requiere partir de una base valoral compartida de mínimos de justicia; por ello, valores como la igualdad de oportunidades, la solidaridad, el diálogo y el respeto resultan imprescindibles en la formación de las nuevas generaciones.

Especialmente en la universidad estos mínimos éticos recobran una importancia fundamental, pues se espera de ella la formación de buenos profesionales que además de ejercer su disciplina con pericia, sean conscientes del impacto social a través del ejercicio de la profesión; porque no basta con ser un buen técnico, también se tiene que ser un buen profesional. El sentido de la profesionalidad no queda claro, no puede apreciarse la diferencia entre lo auténticamente profesional y lo técnico, como tampoco se valora el buen ejercicio de una profesión.

La tendencia al adiestramiento y la instrucción en el contexto universitario ha llevado a ubicar el interés central en el dominio de competencias sobre saberes conceptuales y de habilidades que garanticen al estudiante la ubicación en un escenario laboral al finalizar un proceso formativo olvidándose del sentido ético de la formación. Educar dentro de la universidad requiere de relaciones que se establecen entre unos y otros, en este caso, entre profesores y alumnos (Duch, 2007).

Desde la perspectiva de Camps (2008), significa tomarse en serio la educación, asumirla en su sentido más pleno y menos restrictivo. Para esta autora, el problema fundamental con el que se encuentra la educación en la actualidad es que se desconoce a ciencia cierta qué se

puede esperar, qué pedirle y para qué educar. Por ello, la educación ha perdido norte, se ha desprendido de su objetivo central: la formación de la personalidad. En la medida que exista cohesión entre los agentes sociales que más influyen en los estudiantes (padres y profesores) se logrará recuperar el valor de la educación. Esto implica asumir la responsabilidad con el proceso educativo, priorizando el interés común al beneficio propio.

En este sentido, la posibilidad de asumir una postura ética requiere repensar la educación, no sólo desde el ámbito del sistema educativo formal, sino desde el escenario no formal (familia, medios de comunicación, política). El actuar cotidiano de las figuras más significativas en distintos grupos sociales debe iniciar por cuestionarse cuáles son los valores compartidos, discutir y acordar los mínimos éticos que pueden ser compartidos para lograr una sociedad democrática. Lo que es valioso para uno mismo, también lo es para los otros, por ello, el hombre está obligado a estrechar vínculos de respeto y reciprocidad (Cortina, 2017).

Por lo anterior, Briceño *et al.* (2011) afirman que resulta urgente promover la ética para enfrentar los retos del devenir en las universidades y destacan la necesidad de refundar la ética sobre el principio de la búsqueda del bien común en la producción del conocimiento, es decir desde el ámbito de la docencia y la investigación universitaria.

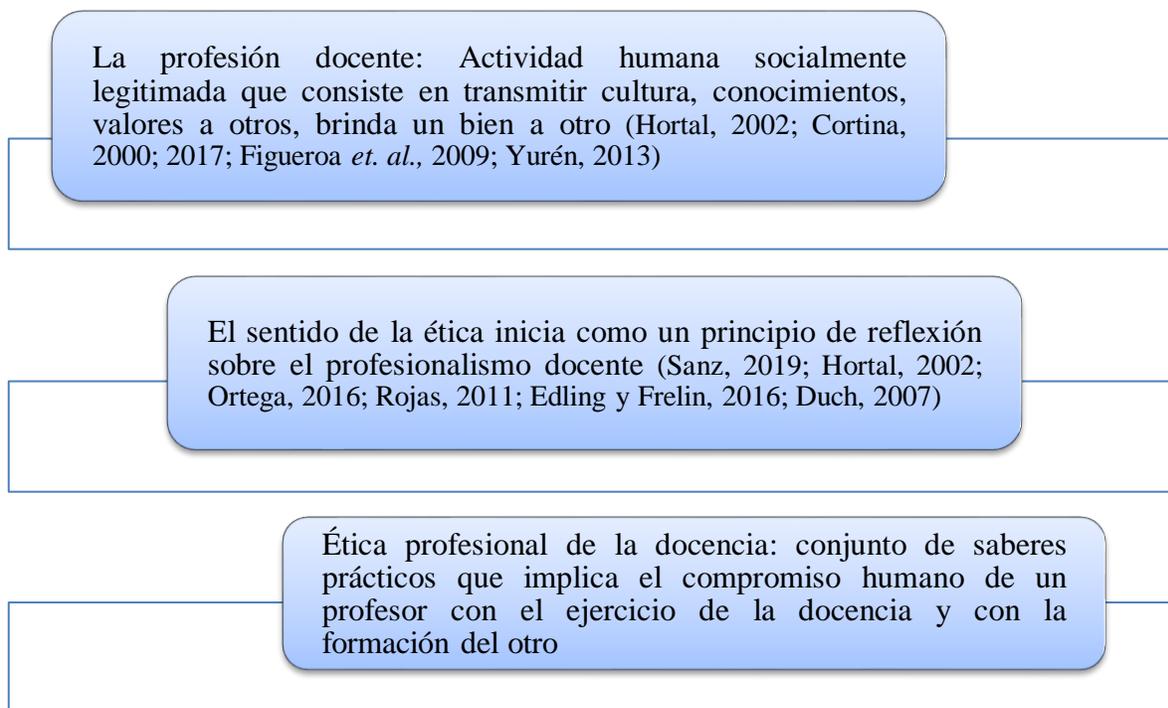
Los planteamientos anteriores permiten observar la carencia de una discusión seria en torno a la ética como eje rector en la mejora educativa; no queda claro el rol de la familia ni el papel que juegan las instituciones educativas como responsables de la formación valoral en niños y jóvenes; definir las responsabilidades éticas y las formas de trabajo conjunto (familia-profesores) representan una debilidad en el sistema educativo que requiere ser analizado con mayor profundidad. El análisis de la relevancia que cobra la ética en el contexto educativo permitirá comprender el sentido de la ética profesional en el ejercicio de la docencia, objetivo del siguiente apartado donde se describirán las características que mejor definen el desempeño ético de un profesor.

3.4. Caracterización de la ética profesional del docente universitario

El recorrido teórico sobre la ética en el ámbito educativo, permite tomar conciencia sobre la relevancia que cobra la docencia como actividad humana y social. Por este motivo, en este apartado se presenta una caracterización de la ética profesional de la docencia, particularmente en el nivel superior. En la figura 6 se plantean aquellas ideas centrales que se discutirán a continuación.

Figura 6

Caracterización de la ética profesional del docente universitario



Nota: Elaboración propia.

Para conceptualizar la ética profesional es importante plantear qué se entiende por profesión (Hortal, 2002); (Cortina, 2000; Cobo, 2003; Citados en Águila, Croda e Iturbide, 2014). La profesión refiere aquellas actividades ocupacionales en las que institucionalmente se presta un servicio específico a la sociedad. Dichas actividades son ofrecidas por un profesional quien tras un proceso de formación previa (teórica y práctica) adquiere una certificación para ejercer una profesión concreta (Hortal, 2002). Un profesional domina una parte de una

disciplina científica y se dedica a ella en forma estable, valiéndose de ello como medio de vida.

Por su parte, Cortina (2000) considera a la profesión como una actividad social de carácter cooperativo, cuyo meta es ofrecer un bien específico e indispensable para la supervivencia de la sociedad. Bajo esta misma lógica, Cobo (2003) concibe como profesión una actividad desempeñada por un profesionista en forma sistemática cuyo fin es brindar un servicio o un bien necesario para el bienestar de una sociedad. Para el ejercicio de una profesión se requiere de una preparación teórica y práctica que implique el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes en el desempeño ético de la misma, asumiendo una actitud responsable, justa y respetuosa de los derechos humanos de aquellos a quienes sirve.

En las tres conceptualizaciones se reconoce como necesaria la generación de comunidades profesionales donde la colegialidad juega un papel importante en la formación para la profesión. Puede afirmarse que toda profesión se ejerce desde una visión ética, la cual incide en la concepción sobre la profesión y en el deber ser de un buen profesional. Los planteamientos anteriores permiten concebir la ética profesional como el conjunto de acciones que, en el marco de una disciplina determinada, llevan al profesional a asumir un compromiso ético en beneficio de un grupo social, priorizando el bienestar del otro (Figueroa *et al.*, 2009; Yurén, 2013; Cortina, 2017 y Duch, 2007).

Por lo tanto, hablar de una ética profesional de la docencia significa pensar en aquellas actividades que desarrollan distintas personas bajo una misma visión disciplinar y con un mismo propósito: generar un bien humano. Este es el caso de la docencia, donde un profesor caracteriza una serie de actividades sociales cooperativas que son imprescindibles para el logro de una sociedad más humana y esto es lo que da sentido a su práctica profesional.

La docencia como actividad humana cobra sentido al perseguir un fin que le es propio, está socialmente legitimada pero necesita ser valorada. Desde la perspectiva de Cortina (2017), el bien fundamental de la docencia consiste en transmitir cultura y conocimientos, formar personas críticas y autónomas; trabajar por una convivencia más justa. Quien ingresa a la

docencia no puede proponerse una meta cualquiera, sino que le viene dada y es compartida con un colectivo de colegas que persiguen las mismas metas.

La profesión docente requiere una cierta vocación porque implica el desarrollo de determinadas cualidades para su ejercicio, así como un cierto interés por la meta que persigue. Sin la sensibilidad por el otro, ni la preocupación por transmitir el saber y formar para la autonomía no se puede ser un buen docente. Por lo tanto, el profesional de la docencia debe comprometerse con las metas de esa actividad social porque le dan sentido a su profesión.

Así, los motivos para ser docente se convierten en razones cuando concuerdan con las metas de la profesión y no con las intenciones particulares de las personas. Es decir, los motivos personales no son razones, no se convierten en argumentos si no tienen por base las exigencias de la meta profesional. Cuando la arbitrariedad impera sobre los argumentos legítimos se corrompe la profesión porque se deja de ofrecer los bienes esperados.

Por ello, es importante evitar que los motivos desplacen a las razones a fin de promover una vida digna. Si la docencia pierde de vista el bien humano que de ella se espera, entonces pierde su auténtico sentido y su legitimidad social. Esto lleva hoy en día a revitalizar la profesión docente, replanteándose cuáles son sus fines legítimos y qué debe hacer para alcanzarlos (Cortina, 2017).

De acuerdo con estos planteamientos, para generar un cambio de perspectiva sobre la excelencia profesional, es necesario redefinir la identidad ética del docente, tomando como base los 4 pilares que la educación demanda: “aprender a conocer”, “aprender a actuar”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” (Delors, 1996). Dichos principios plantean una responsabilidad ineludible en el profesorado universitario.

Por todos estos argumentos, la universidad tiene una dimensión ética cristalizada en el desempeño del profesor, es decir, en aquello que transmite a sus alumnos durante los procesos formativos. A través de dichos procesos, los estudiantes van construyendo una

ideología, una identidad y una visión del mundo que les llevará a comprender la realidad y a asumir una postura frente a ella. Los profesores que asumen la docencia desde un posicionamiento ético son los que inciden en la mejora de la calidad educativa, asumiendo un compromiso con la institución.

Existen diversos autores que han centrado sus reflexiones en el sentido de la ética profesional en el marco de la docencia. Sanz (2019) afirma que valorar la ética profesional de la docencia implica el planteamiento de diversas cuestiones sobre la razón de ser de la docencia y sus exigencias sociales. Así, visualiza al docente como un agente de cambio social que asume como tarea la formación de los estudiantes brindándoles un acompañamiento y favoreciendo su desarrollo intelectual, moral y social.

Desde la perspectiva de Cortina (2017), los principios básicos que definen la ética profesional docente son la responsabilidad y el compromiso con la educación; quien ingresa a una profesión acepta el compromiso de proporcionar un bien social y por ello, asume como una necesidad inherente a este compromiso la preparación para adquirir competencias, ingresando de este modo a una determinada comunidad de profesionales que comparten una misma meta.

Es importante precisar que la ética profesional conlleva una serie de principios que orientan su acción (Hortal, 2002): El principio de beneficencia (buenas prácticas encaminadas al beneficio de las personas); el principio de no maleficencia (evitar el daño físico, moral o legal hacia otros); el principio de autonomía (desarrollar con libertad su desempeño laboral) y el principio de justicia (en los deberes y obligaciones de la profesión). Desde su visión, la ética profesional tiene como propósito determinar el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen al ejercer una profesión. En el caso concreto de la docencia, es fundamental tener una idea clara de sus funciones, pues de ellas dependerá la ética profesional que orientará su desarrollo como profesión.

En congruencia con este autor, Villoro (2006) destaca la justicia como un principio del deber docente; al respecto plantea dos posturas sobre la justicia. El primero está asociado al deber

expresado por las normas universales; en otras palabras, un docente justo es aquel que no excluye independientemente de la situación social en que se encuentre alguno de sus estudiantes. En esta perspectiva, la justicia tiene una relación con la universalidad y con la imparcialidad.

En una segunda perspectiva, la posición de justicia en el docente es distinta en cada sujeto, en función del carácter o situación social de cada quien; se aprende a ser justo no por reglas establecidas sino como resultado del trato personal con los estudiantes. El autor afirma que conocer el bien común no depende del consenso intersubjetivo, sino del descubrimiento de los fines y valores que brindan unidad a un grupo social; en este sentido, ambos modelos de justicia se complementan porque llevan a la aceptación de actuar conforme a un fin considerado correcto.

Bajo esta misma lógica, Edling & Frelin (2016) discuten teóricamente sobre la ética profesional como un aspecto característico del profesionalismo docente. Estos investigadores afirman que la profesionalidad del docente adquiere su carácter ético cuando éste asume como obligación la búsqueda constante de diversas formas de actuar para promover el bienestar de sus estudiantes. El docente toma conciencia sobre su rol como formador y asume una postura de autocrítica sobre las intenciones de sus propias acciones educativas.

En congruencia con esta visión, Monroy (2013) asegura que es posible abordar el comportamiento ético desde el análisis de la identidad docente. Así, destaca 3 tipos de identidades docentes: egoísta, alterista y agente-solícito. Desde esta perspectiva, el comportamiento ético del profesor oscila entre estos tres tipos de identidad.

Como Bárcena y Mèlich (2000) señalan educar evoca la experiencia de un acontecimiento singular que se suscita ante el encuentro con el otro, alguien ajeno y diferente a uno mismo; implica un acto desinteresado y de amor hacia el otro; esto es lo que se entiende como pedagogía de la alteridad. Por tanto, la actitud ética del educador es su disponibilidad incondicionada a que el otro sea siempre diferente de uno mismo.

La pedagogía de la alteridad plantea entonces que educar consiste en un acto de amar al otro para que sea un ser humano singular con sus propia esencia dispuesto a crecer para alcanzar sus propias metas. La relación con el educando no depende de una elección personal, ni profesional porque desde antes de conocer al estudiante, el profesor ya asumió la tarea de formarlo, en términos de Lévinas aceptó la responsabilidad con el otro antes de reconocer su existencia. Y por tanto, adquiere el deber de ser y actuar como educador en una realidad concreta.

Desde esta pedagogía, un docente ético debe hacerse una serie de cuestionamientos para reflexionar sobre su posición como formador ¿Quién es el alumno para mí?, ¿Qué espera de mí?, ¿Cómo es mi relación con él? Desde una posición ética, el alumno es visto como alguien (no como algo) con quien se establecerá una relación de acogida-reconocimiento y responsabilidad (Duch, 2007).

Otras perspectivas plantean el análisis de la ética desde una visión práctica, es decir desde el desempeño cotidiano del profesor. Al respecto, Rojas (2011) afirma que la ética profesional no es simplemente una deontología orientadora de la conducta de quien ejerce una labor profesional, sino un compromiso vivencial que va más allá de la norma escrita y debe hacerse efectiva teórica y prácticamente. Para ello, el docente debe tomar conciencia de sus comportamientos morales, capacidades intelectivas y práctica cotidiana, en otras palabras, mostrar con acciones reales su interés por favorecer el desarrollo integral de los jóvenes.

Por otra parte, Ortega (2016) retoma los planteamientos de la ética de la alteridad para analizar las relaciones maestro-estudiantes, las cuales están basadas en un vínculo testimonial, no en la competencia profesional técnica; es decir, en las experiencias donde el docente comparte sus saberes, su visión del mundo y la vida. Esta pedagogía privilegia las actitudes antes que los saberes.

Un factor determinante en la mejora de la educación dependerá del modo en que el profesor sea capaz de establecer una relación ética con el estudiante y para ello, se requiere del profesor no solamente el dominio disciplinar y pedagógico, sino de todo aquello que ha

adquirido como parte de su experiencia como docente. Analizar los elementos en juego entre un docente y un estudiante es una tarea de reflexión ética indispensable en el ejercicio de la docencia, por ello, diversos autores han tratado de caracterizar a un docente ético. A continuación se presentan algunas aproximaciones.

Desde la posición de Camps (1996) las características que distinguen a un docente ético son: responsabilidad, solidaridad, tolerancia y profesionalidad. La solidaridad contempla la atención a las necesidades e intereses generales de cualquier estudiante, implica sentimientos de ayuda, amistad, colaboración y reconocimiento del otro.

La responsabilidad tiene que ver con la libertad o la autonomía del docente, así como su capacidad de comprometerse consigo mismo y con los estudiantes. La tolerancia como cualidad de la docencia implica el respeto a los demás, la igualdad de todas las creencias y/o opiniones y la convicción de que nadie posee la razón absoluta. Es el reconocimiento de las diferencias, de la diversidad de costumbres y formas de ver el mundo. La última cualidad es la profesionalidad, la cual refiere a una persona virtuosa de su trabajo, es decir, un docente al servicio de los demás (sus estudiantes) a partir de lo cual puede experimentar su propia realización humana.

Por su parte, Ruiz (2016) destaca como características básicas de un docente ético las siguientes:

- Mostrar un profundo respeto hacia el estudiante para ayudarlo a ejercer su libertad responsable.
- Exponer en forma sencilla, pero con firmeza su materia, despertando la disposición hacia el aprendizaje.
- Ser sabio, justo, prudente y cuidadoso, hablar con propiedad y llegar a la inteligencia y emociones del estudiante.
- Promover un profundo respeto hacia la búsqueda de la verdad.
- Promover en sus alumnos el amor a sí mismos desarrollando con ellos la vocación hacia el ejercicio de su profesión, motivándoles a ser mejores.

Un docente ético es aquel capaz de despertar en el estudiante el deseo de aprender, capaz de generar vínculos con el alumno para orientarlo hacia el saber, brindándole apertura, confianza, deseo de superación; asume un interés genuino por el bienestar del otro, promoviendo condiciones óptimas para el aprendizaje; se presenta como cómplice de su aprendizaje y no como quien posee el saber como una verdad (Bárcena y Mèlich, 2000). Pero lograr esto en un docente implica la apropiación de valores adquiridos a partir de la experiencia, si no existe tal apropiación es imposible asumir una posición de responsabilidad por el crecimiento del estudiante.

Por lo tanto, un docente ético puede educar (hacerse cargo del otro) y asumir un compromiso con el otro a través de la capacidad de diálogo, respeto y tolerancia, valores fundamentales en la convivencia diaria entre docentes y estudiantes. El buen profesor brinda confianza al alumno y muestra respeto hacia lo que él es, esto como respuesta incondicionada del profesor hacia el alumno, lo cual constituye una base valoral previa al cumplimiento del ser docente. Es un principio que antecede a la cuestión deontológica del deber docente (Mínguez, 2010).

Una acción ético-pedagógica del docente estaría demostrándose por una implicación más personal en lo que enseña, accediendo a la persona que aprende sin un interés utilitario, visualizando un discurso centrado en aprendizajes humanos a partir de los contenidos educativos, y esto implica capacidad de diálogo, comunicación, interacción e intercambio de experiencias entre profesores y estudiantes.

En el contexto actual universitario, el docente contrae nuevos compromisos éticos que lo posicionan como un agente clave en la transformación de la educación. De acuerdo con Ibarra (2007) dichos compromisos son: capacidad para reconocer los problemas que enfrenta la realidad educativa y el conocimiento de teorías que explica esa realidad; responsabilidad social; dominio de una pedagogía que favorece el aprendizaje estudiantil y el ethos de la profesión educativa; todos ellos dentro del contexto histórico, político, social y cultural en el que se desempeña como profesor y encuentra su razón de ser como persona.

Desde esta misma óptica, Crisol y Romero (2014) sintetizan como características de un docente ético: tener un conocimiento del estudiantado, su contexto, necesidades, intereses y capital socio-cultural; mostrar empatía con el estudiante; interés y curiosidad en su propio entorno; capacidad para vincular el conocimiento con las problemáticas de la vida práctica y la convivencia; plantearse desafíos intelectuales y apertura a la innovación; asumir un compromiso con el bien común, la democracia y la justicia social; mostrar coherencia entre lo que se piensa, se expresa y se actúa; la actualización permanente; participar en redes docentes y comunidades de aprendizaje virtuales y presenciales para contribuir a la mejora y al cambio social.

A través del ejercicio de enseñar, el docente desarrolla hábitos necesarios a fin de lograr que la docencia recobre su sentido fundamental: formar personas. Para ello, se requieren de principios mínimos que permitan desarrollar el *êthos* profesional de la docencia, esto significa que ser docente implica también ser un buen ciudadano, contar con valores como la justicia, la prudencia, la magnanimidad, la generosidad y el actuar cívico (Cortina, 2017). Solamente un docente con una base valoral sólida puede contribuir a la formación de personas íntegras, favoreciendo la construcción de una sociedad justa.

En otras palabras, una práctica docente ética consiste en un conjunto de prácticas humanas orientadas a hacer el bien; un docente ético es aquel que permite el bien común para todos sus alumnos, buscando un fin valioso para todos, quien sabe distinguir el comportamiento erróneo y decide actuar correctamente.

Por lo anterior, Chávez y Benavides (2011) aseguran que la enseñanza no se puede alejar de su compromiso ético; la acción de enseñar es activa, se tiene que estar realizando y no esperar a que se forme, lleva implícitamente una posición ética; en otras palabras, la dimensión ética de la docencia se concreta mediante las acciones diarias del profesor en la interacción cotidiana primero con los estudiantes y después con los colegas y otras actividades dentro de la universidad. La actuación ética del profesor parte del reconocimiento de la pertenencia al género humano, que comparte una historia y principios básicos para la convivencia con aquellos a quienes forma, con quienes comparte sus saberes y su visión de la vida.

Como Yurén (2013) señala, la ética profesional parte de una cultura profesional que incluye saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas profesionales. Así, el profesional que desea ofrecer a la sociedad un bien a partir del ejercicio de su profesión aspira a la excelencia; esto mismo se necesita hoy en día en el ámbito de la docencia universitaria.

A partir de los planteamientos teóricos antes señalados, en esta investigación, la ética profesional de la docencia se entiende como el conjunto de saberes prácticos del profesor relativos a aquellos valores profesionales asociados a la enseñanza, así como a las actitudes, acciones y prácticas éticas que va adquiriendo durante el ejercicio de la docencia cuyo propósito está orientado a favorecer la formación integral del estudiante (Figuroa *et al.*, 2009; Mínguez, 2010, Hortal, 2002 y Ruiz, 2016).

Este posicionamiento obedece a diversas razones. En primer lugar, a la comprensión sobre el valor de la ética profesional como fundamento para el correcto ejercicio de una disciplina. En segundo lugar, a la reflexión sobre la principal función de la labor docente: la formación de personas, y en tercer lugar, al conocimiento sobre el impacto del actuar docente en la formación del carácter y personalidad de los futuros profesionistas. Estos tres argumentos son el resultado de la reflexión sobre las aportaciones que los distintos autores destacan en sus hallazgos.

Por los argumentos anteriores, se puede concluir que la ética profesional como base para el ejercicio de una profesión permite ubicar a la docencia como una profesión humana, cuyo profesionalismo radica en la toma de conciencia sobre el impacto de su labor y su compromiso con la sociedad.

3.5. La evaluación docente desde una perspectiva humanista y formativa

En el contexto universitario la evaluación constituye una pieza clave en los procesos de crecimiento y logros educativos, su orientación y fines dependen en gran medida de la visión educativa que fundamenta la razón de ser de una institución. Actualmente, el debate central radica en analizar el objeto y sentido de la evaluación educativa desde un enfoque humanista que contribuya a una educación para la justicia social. A continuación se explicarán estos elementos.

Desde una perspectiva humanista la educación necesita contar un mínimo de principios sociales básicos que guíen los fines educativos hacia el logro de una ciudadanía más integradora que fortalezca la democracia. Así, Nussbaum (2006, Citado en Murillo y Hernández, 2011), destaca como principios humanos en toda institución educativa: tener condiciones de salud adecuadas que permitan el pleno desarrollo de las capacidades humanas, integridad física, libertad para comunicar los pensamientos y las emociones; establecer relaciones de respeto y afecto; tener seguridad y protección social; asumir un compromiso con el cuidado del medio ambiente y mostrar respeto por el cuidado de las especies del mundo natural. Su planteamiento identifica una idea del ser humano como ser libre y digno.

En este sentido, un enfoque humano implica situar a las personas como seres humanos en sí mismos y no como medios para intereses de otras personas. Este proceso de humanización requiere que la educación tenga como eje fundamental la justicia social en todo proceso formativo.

Definir el concepto de justicia social resulta complejo porque su significado es altamente político y tiene por tanto un fuerte contenido ideológico, por lo que es preferible aproximarse a ella desde una idea de un proyecto de acción social (Murillo y Hernández, 2011). Así, Sanz y Serrano (2015) definen la justicia social como las condiciones sociales propuestas para que una persona pueda llegar a ser y a hacer; es decir, la creación de mecanismos orientados a privilegiar el desarrollo de una vida humana digna.

Diversos autores destacan una serie de principios que caracterizan una educación humanista orientada a la justicia social (Sanz y Serrano, 2015; Murillo *et al.*, 2011). A juicio de estos autores, la educación debe:

- Ser pertinente, relevante e igual en objetivos para todos, en la que se dedique más esfuerzo y recursos a aquellos que por origen, cultura, lengua materna o capacidades más lo necesitan.
- Ser humana y dinámica que responda a las transformaciones sociales y culturales.
- Buscar la dignidad y promover el respeto a la naturaleza humana, es decir, el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes.
- Fomentar y asegurar la participación de todos en un ambiente de libertad y sana convivencia.
- Promover la vivencia de los derechos humanos.

De acuerdo con estos autores, difícilmente se podrá aspirar a una educación para la justicia social si no se cuenta con mecanismos de evaluación que sean congruentes con estos principios. La evaluación educativa centrada en principios de justicia social requiere analizar las condiciones sociales de los individuos, su contexto cultural y las necesidades reales que obstaculizan su desarrollo.

En este sentido, una evaluación de esta naturaleza tendría que verificar la universalidad e igualdad en el acceso a la educación; dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes y las escuelas; demostrar los procesos reales de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula reconociendo la dinámica escolar asegurando que se cumpla con el principio de trato equitativo y diferenciado; evaluar la existencia de normas de convivencia justas y consensuadas con la comunidad y valorar tanto la actitud como el compromiso de docentes y estudiantes.

La evaluación docente y estudiantil puede ayudar a visibilizar actitudes que poco tienen que ver con una educación orientada a la justicia (Murillo *et al.*, 2011). Por lo tanto, construir una

educación para la justicia social requiere contar con una evaluación igualmente justa, equitativa, inclusiva, participativa que bajo un enfoque humanista priorice la reflexión sobre la mejora del actuar docente. En esta perspectiva se inserta la evaluación docente de la ética profesional.

Resulta esencial la instauración de iniciativas sobre procesos de formación y evaluación del profesorado orientadas a elevar la calidad docente dentro de las universidades, las cuales podrían generar oportunidades para reflexionar y acordar las características que dicha actividad debería cubrir en función del contexto que lo caracteriza, por eso, en aras de alcanzar tal fin, es necesario que la evaluación asuma una visión humanista.

Desde esta perspectiva, en todo contexto educativo se privilegia el respeto a los derechos de la persona, la consideración de sus sentimientos y la preocupación por no provocarle ningún daño, es decir considerar al docente como un ser humano, una persona con expectativas e intereses y emocionalmente involucrada antes que un empleado o un mero profesionista que transmite conocimientos (Loredo, 2000).

De esta manera, la preocupación central de un proceso de evaluación formativa de la docencia debe ser la preservación de la dignidad, la autoestima y la individualidad de los profesores, lo cual será posible si se asume un modelo de desarrollo humano que motive hacia el perfeccionamiento docente. El ejercicio de la docencia requiere de una evaluación que le permita retroalimentar su práctica y que esté vinculada a procesos formativos.

De acuerdo con Arbesú *et al.* (2011) los propósitos de una evaluación formativa pueden analizarse desde diversas posturas. Al respecto, Rosales (1990) plantea que el objetivo de la evaluación formativa y la importancia de evaluar la función docente es lograr el mejoramiento del profesor como persona y docente, así como de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. El impacto de la evaluación formativa se reflejará en el desarrollo social y emocional de los alumnos, en la adquisición de conocimientos, en la utilización y renovación metodológicas y de materiales educativos, en la cooperación dentro y fuera del aula y en el autodesarrollo.

Por su parte, Santos (1995) considera como propósito de la evaluación formativa la mejora de la enseñanza concibiéndola como un proceso permanente que incluye diálogo, comprensión y progreso en la práctica educativa, cuya finalidad es la búsqueda de valores educativos puestos en práctica diariamente en la interacción con los estudiantes, los colegas o las autoridades.

Desde la óptica de Ardoino (1990) la evaluación formativa significa que el evaluador realice su trabajo en una relación de acompañamiento constante, como orientador del profesor, mediante un análisis donde el docente identifique la evolución de sus actitudes y comportamientos.

Las concepciones anteriores muestran que la evaluación formativa posee un propósito intrínseco ya que recupera la potencialidad de los profesores como informantes de su propia práctica, buscando formas de mejorarla. En este sentido, la evaluación formativa privilegia el papel activo del profesor como productor y crítico de su propio conocimiento, visualizándolo como un agente que tiene algo que decir y aportar a sí mismo y al grupo de colegas que participan en la experiencia educativa.

Todas estas posturas demuestran que la evaluación formativa en la docencia es más flexible porque el protagonista es el mismo profesor; dándole posibilidad de conocerse a sí mismo, renovando su metodología y reorientando su actuar. Se valora el conocimiento del profesor, dando la oportunidad de reconstruirse a sí mismo y a la situación donde tiene lugar la enseñanza (Arbesú *et al.*, 2011; Arbesú y Figueroa, 2001).

En este trabajo de investigación se asume la evaluación de la ética profesional docente desde una perspectiva formativa como la vía que favorece la participación activa y crítica de los docentes en el proceso de mejora del desempeño bajo el principio de colegialidad y desde una posición humana y social. Por ello, se retoman como directrices las siguientes (Loredo y Rigo, 2001 y García-Cabrero *et al.*, 2014):

- Se visualiza al docente como un ser humano, con expectativas, intereses y emociones donde su dignidad, autoestima e individualidad son respetados (orientación humanista).
- La evaluación docente está orientada a la búsqueda de la mejora de las actividades realizadas por el profesor, donde haya una participación dinámica del docente en el perfeccionamiento de su quehacer cotidiano (orientación formativa y participativa).
- La evaluación docente reconoce una relación estrecha entre práctica, evaluación y formación dentro de un contexto (acercamiento sistémico).
- La evaluación docente implica analizar la multitud de rasgos asociados a su función, es decir, habilidades, acciones y pautas actitudinales presentes en la interacción cotidiana del maestro y el alumno en el aula (acercamiento multidimensional).
- La evaluación de la docencia requiere la utilización de diversos medios e instrumentos que permitan mayor validación intersubjetiva entre los agentes evaluadores (multiplicidad instrumental).

A partir de lo anteriormente planteado, se puede concluir que evaluar al docente implica el reconocimiento de un sistema que comprende diferentes propósitos, procedimientos, juicios de valor y acciones futuras en torno al desempeño de un profesor en su interacción con sus estudiantes en distintas situaciones de enseñanza, la relación con los colegas y su compromiso con la institución (García-Cabrero *et al.*, 2011; Rueda, 2011).

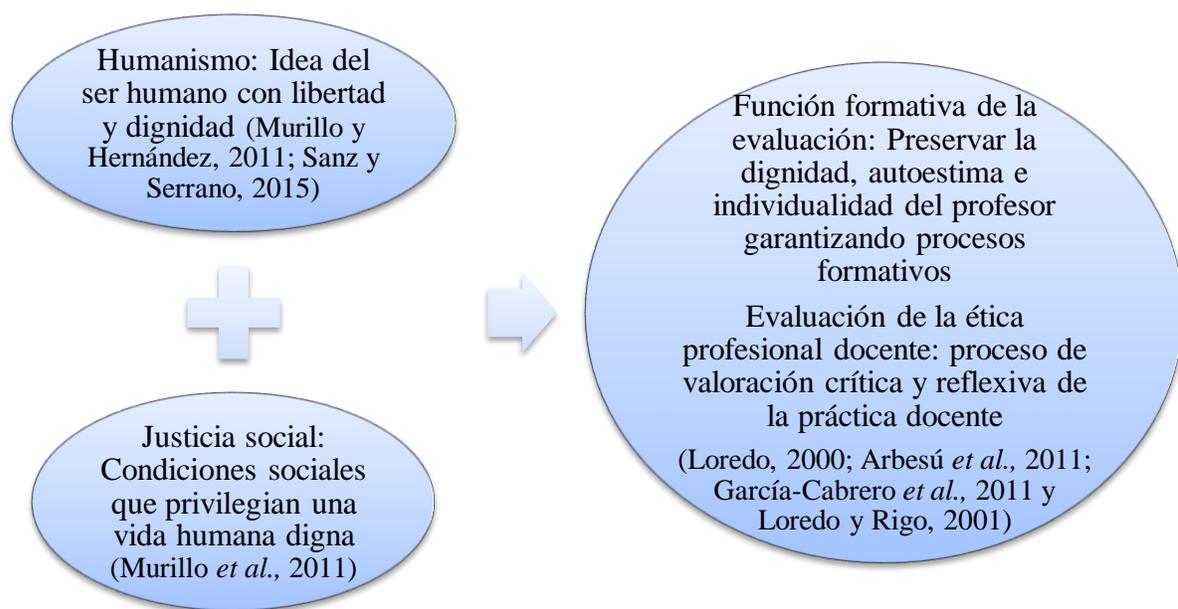
De esta manera, la evaluación de los docentes debe ir más allá de las actividades del aula, es decir, analizar todos aquellos elementos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que hacen antes, durante y después de un episodio didáctico: su planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes; así como su pensamiento implícito y explícito en relación con la labor de enseñar y el factor emocional en la interacción con los otros (García-Cabrero *et al.*, 2011).

En consecuencia, se entiende por evaluación formativa de la docencia el proceso dirigido a formar juicios de valor sobre la actividad profesional que desarrolla un docente como enseñante, promoviendo una acción reflexiva y crítica sobre su propia práctica; convirtiendo

la actividad del profesorado en objeto de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, que a su vez le permite tener un proceso de formación y perfeccionamiento docente (Loredo y Rigo, 2001). A manera de síntesis, la figura 7 presenta la perspectiva de evaluación docente de la ética profesional que asume la investigación.

Figura 7

Perspectiva teórica de la evaluación de la ética profesional docente



Nota: Elaboración propia.

3.6. Evaluación formativa de la ética profesional del docente universitario

Adentrarse al análisis sobre la evaluación de la ética profesional de docente requiere reconocer el importante papel que juega la evaluación de la docencia para el fortalecimiento de cualquier institución educativa, porque significa percibir al profesor como uno de sus principales agentes de desarrollo; son ellos quienes generan en sus estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes y valores, por lo que no se puede poner en duda la necesidad de evaluar su tarea (Loredo y Rigo, 2001).

Poco a poco el análisis del desempeño del profesor universitario ha ido perfeccionándose debido a los procesos de evaluación docente implementados como parte de las políticas para elevar la calidad educativa en el nivel superior. Particularmente en México, la evaluación se ha impuesto en el ámbito universitario, evaluando a docentes, alumnos, planes y programas curriculares, así como a los recursos y materiales didácticos. Sin embargo, se pone especial énfasis en la evaluación de los docentes por considerarlos una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los dos grandes paradigmas de la evaluación docente: la evaluación orientada al control (enfoque tradicional) y la evaluación orientada al desarrollo y perfeccionamiento (enfoque actual) siguen en pugna (García-Cabrero *et al.*, 2011; Loredo y Rigo, 2001).

Como señala Rueda (2006; 2018) la evaluación docente se ha llevado como un proceso centralizado, en el sentido de asignarlo a las comisiones evaluadoras y no a los cuerpos colegiados, quienes podrían plantear diversas propuestas orientadas a la retroalimentación y mejora de las prácticas docentes; sigue imperando la tendencia a tomar como criterio de evaluación del desempeño docente la opinión estudiantil a través de cuestionarios cerrados, con el único fin de conocer el grado de satisfacción del estudiante.

Sin embargo, el reto hoy en día es saber cómo llevar a cabo procesos de evaluación docente cuyos resultados realmente se vinculen a procesos formativos y transformen los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Rueda (2011) en distintos contextos internacionales se están implementando diversas estrategias de valoración del desempeño docente asociadas con la formación continua, como la autoevaluación, la evaluación de pares y directivos, así como los portafolios para profesores; situación favorable en la medida que puede ser un contrapeso ante la presencia dominante de una evaluación orientada al control y asociada a estímulos económicos.

A continuación se presenta un análisis de las investigaciones recientes del contexto nacional e internacional que abordan la evaluación formativa del docente universitario desde una perspectiva integral a partir de la visión de sus actores. En todas ellas, los investigadores ilustran procesos de evaluación de la ética profesional del docente en términos de excelencia

académica, bajo un enfoque formativo y humanista, donde los procesos de valoración reflexiva y participativa de diversos actores están presentes como acciones necesarias para la mejora de la práctica educativa (cuadro 1).

Cuadro 1

Evaluación de la ética profesional de la docencia universitaria desde la investigación educativa

No.	<i>Autores, año y país</i>	<i>Denominación conceptual</i>	<i>Dimensiones y/o ámbitos evaluados</i>	<i>Medios y formas de valoración de la ética profesional docente</i>
1	García, Fernández, Sales y Moliner (2006) España	Competencias éticas de la docencia universitaria	<i>Rasgos actitudinales:</i> responsabilidad, honestidad, respeto, prestar servicio a la sociedad. <i>Exigencias de uno mismo como profesional:</i> deberes en las relaciones con los alumnos, relación con los compañeros, normativa relativa a la investigación, relación con la profesión o profesiones, relación con la sociedad y relación con la institución universitaria.	Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisora de valores. Escala de actitud estudiantil y grupos de discusión docente.
2	Medina, Domínguez & Medina (2010) México	Identidad profesional y compromiso docente	El desempeño docente durante la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje. Flexibilidad en la planificación y la implementación de actividades en función de las necesidades y características del grupo.	Modelo de evaluación de competencias docentes: autoevaluación docente, evaluación de pares y heteroevaluación a partir de cuestionarios de opinión estudiantil; narrativas y grupos de discusión docente.
3	Chávez y Benavides (2011) México	Compromiso ético docente	Tareas y actividades que los profesores realizan al interior de la universidad como parte de su rol académico. Los compromisos ético-sociales que se derivan de la propia profesión docente en el desempeño y de todo lo que se demanda de él dentro de la institución.	Entrevistas docentes y comparación con el perfil docente deseable en la universidad.

4	Solano y Campos (2014) Costa Rica	Competencias individuales de la docencia	<i>El sentido ético de la docencia universitaria:</i> cualidades que permitan distinguir el proceder éticamente correcto del docente tanto en su quehacer educativo como personal. <i>Valores docentes:</i> honestidad, justicia y equidad.	Cuestionario de competencias profesionales para la docencia.
5	Águila, Croda e Iturbide (2014) México	Competencias éticas y afectivo emocionales	<i>Seis ámbitos de competencia ética:</i> responsabilidad, honestidad, ética profesional y personal, actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad, respeto y actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales. <i>Dos ámbitos de competencia afectivo emocional:</i> identificarse con la profesión y capacidad emocional.	Escala de ética profesional para estudiantes.
6	Villarroel y Bruna (2017) Chile	Competencias personales	<i>Competencias básicas:</i> conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes propias de la labor docente, que conforman los requisitos y condiciones necesarias para el ejercicio de la docencia. <i>Competencias personales:</i> responsabilidad y compromiso con el trabajo docente, ética profesional.	Modelo de competencias docentes: encuestas y entrevistas a docentes, grupos focales con estudiantes y observación sobre el desempeño de docentes destacados.
7	Salazar, Inostroza, Marín, Gutiérrez y Olivera (2018) Chile	Identidad y compromiso docente	Participación e interés docente por procesos de evaluación docente como recurso de la mejora del propio desempeño.	Modelo de Evaluación Docente Endógeno (MEDE): Portafolio docente, autoinforme pedagógico y actitudinal. Se establecieron niveles de desempeño docente.

8	Serrano, Osses y Molina (2018) Chile	Competencias éticas	<p><i>Competencias éticas:</i> responsabilidades docentes y del sistema educativo a partir de las necesidades de aprendizaje y del desarrollo del ser humano.</p> <p>Las competencias éticas se ponen en juego en toda tarea o misión profesional docente que involucre la creación de contextos y relaciones de tipo dialógico que impliquen procesos de atención a la diversidad y a la articulación entre igualdad y diferencia.</p>	Modelo de evaluación y desarrollo de competencias éticas en profesionales docentes: Filmación de clases, emulaciones éticas, discusión y reflexión docente, portafolios docentes.
9	Safari & Yoosefpour (2018) Irán	Personalidad ética en la enseñanza universitaria	<p><i>Se contemplan dos perspectivas analíticas:</i> características de personalidad y maestría en el dominio de contenidos y su enseñanza.</p> <p><i>4 componentes de la ética profesional docente:</i> maestría en la práctica de la enseñanza, identificación de los diferentes aspectos que inciden en el aprendiz, rasgos de ética profesional evaluables y roles educativos.</p>	Cuestionario cerrado para estudiantes universitarios. Establecen niveles de desempeño docente.
10	Chávez (2019) México	Competencias éticas	<i>Rasgos de excelencia docente:</i> responsabilidad, compromiso y honestidad.	Cuestionario abierto y escala likert para estudiantes.
11	Navia (2019) Cataluña	Competencias interpersonales (CI)	<i>CI:</i> Promover el espíritu crítico, la motivación y confianza hacia el estudiante, reconocimiento y respeto hacia la diversidad cultural y hacia las necesidades individuales; creación de un clima de empatía en el aula y compromiso ético.	Grupos de discusión y encuestas a docentes universitarios de 8 universidades.
	Hirsch (2019)		<i>Competencias éticas:</i> honestidad y honradez, respeto, responsabilidad, equidad e igualdad, tolerancia, solidaridad, libertad, justicia, valores	Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria: Escala likert para profesores universitarios.

12	México	Competencias éticas y características afectivo emocionales	cívicos, humildad, integridad, bienestar y filantropía, probidad, conciencia ecológica y vida saludable, lealtad y transparencia, ética en general y ética profesional. <i>Competencias afectivo emocionales:</i> es la capacidad emocional manifestada por un docente a través de actitudes como: empatía, generosidad, felicidad, paciencia, asertividad, resiliencia, interés, entusiasmo y sensibilidad, identidad y profesionalismo.	
13	Tapia (2019) México	Dimensión ética de la excelencia docente	<i>Criterios de valoración de la relación entre ética y excelencia docente:</i> significado de ser un profesor universitario, concepción sobre la excelencia docente, valores relevantes en el ejercicio de la docencia, definición de ética y su vínculo con la excelencia docente e importancia de la ética en la relación con el alumnado, los colegas, la institución y la sociedad.	Entrevistas docentes del ámbito de las ciencias sociales y humanidades.
14	Costeño, Iglesias, Loredó, Martínez, Romero y Sánchez (2021) México	Dimensión ética y valores	<i>Modelo docente integral orientado a la mejora:</i> Retoma dos dimensiones relacionadas entre sí, ética y valores y compromiso social. Ambas se asocian a la pedagogía jesuita, que es la filosofía institucional.	Cuestionarios y/o escalas de apreciación estudiantil, pares, autoridades y autoevaluación docente; portafolio de evidencias y observaciones. Se presentan índices de mejora.
15	López, Montoya, Salas y Quiroga (2021) Colombia	Caracterización de la enseñanza y formación ética	<i>Modelo de evaluación de la ética desde una perspectiva comprensiva:</i> Caracterización de la enseñanza ética en términos de actitudes, competencias y valores.	Entrevista semiestructurada, grupos focales, observación de clase, cuestionarios a docentes y estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

Gracias a los esfuerzos de la investigación sobre la evaluación docente en los últimos años, se ha podido llamar la atención sobre la necesidad de evaluar el desempeño docente desde su dimensión ética, la cual está asociada a una docencia de excelencia. En las investigaciones se destaca el reconocimiento de una serie de características mínimas necesarias como base valoral que subyace al ser del docente, lo cual constituye el rasgo distintivo de su profesionalidad. De este modo, lograr la calidad en la docencia desde una evaluación formativa implica la integración armónica de conocimientos disciplinarios, saberes derivados de la experiencia docente, compromiso con la enseñanza y la formación integral del estudiante, así como el respeto a la dignidad humana.

En cuanto a los medios de evaluación empleados, si bien se continúan privilegiando los instrumentos de medición de corte cuantitativo y desde un tipo de agentes (cuestionarios estudiantiles), poco a poco están surgiendo (al menos desde la investigación) modelos de evaluación que incorporan métodos cualitativos que incorporan la participación de más actores (profesores, directores). Esto a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, donde se recuperan las prácticas docentes mediante grupos focales, entrevistas y la observación en el aula.

Para lograr un proceso de evaluación docente integral que impacte en el desempeño ético del docente, se requiere discutir al interior de las universidades el desarrollo de la docencia, sus problemáticas, limitaciones y necesidades reales, generando mayor coordinación e involucramiento de los docentes en torno al proyecto educativo de la institución. Estos procesos pueden estar vinculados a nivel de las políticas educativas y estar claramente descritos como parte del plan de desarrollo institucional (Bakieva *et al.*, 2016).

Complementario a este proceso, es conveniente que una evaluación formativa dirigida al desarrollo de la ética profesional docente cuente con diversas fuentes de información para valorar su práctica, implementando evaluaciones de tipo multirreferencial donde tengan lugar procesos sistemáticos y consensuales provenientes de otras fuentes como lo son la autoevaluación del profesor, el portafolio, la evaluación de directivos y la de los pares (Loredo y Rigo, 2001).

Elevar la calidad de la evaluación depende en buena medida de la rigurosidad en sus procesos (Casanova, 1998); por ello, recurrir a procesos de autoevaluación (cuando el docente evalúa sus propias actuaciones), coevaluación (cuando se desarrollan evaluaciones entre varios docentes) y heteroevaluación (cuando la evaluación hacia el docente es realizado por otras personas: estudiantes o directivos) como parte de procesos formativos de tipo inicial, procesual o final pueden ofrecer un proceso de retroalimentación del desempeño ético del docente más objetivo, completo y enriquecedor.

Sigue siendo necesario desarrollar procesos de evaluación docente que integren las voces de sus principales actores (los docentes), recuperando testimonios y experiencias concretas sobre la puesta en marcha de la ética profesional de la docencia. Como señalan Loredo (2000), Arbesú y Figueroa (2001) y Cruz *et al.* (2001) los profesores no aprenden la profesión docente primero teorizando y luego aplicando lo aprendido; por el contrario, ellos aprenden, comprenden y cambian su práctica docente a través de examinar continuamente cómo trabajan.

Generalmente los profesores no obtienen una descripción y un juicio completo de su trabajo porque la evaluación de la docencia se ha limitado a la valoración que hacen los alumnos de los profesores a través de encuestas de opinión, por lo que solamente conocen aspectos parciales de la práctica docente. Cuando se buscan nuevas formas de evaluar la docencia de una manera más objetiva y con una participación activa y crítica del profesor se favorece la reflexión y con ello la mejora.

Lo anterior lleva a destacar la necesidad de generar procesos de evaluación formativa reflexiva y colegiada que parta del reconocimiento del actuar cotidiano entre profesores y estudiantes al interior del aula, donde la experiencia de enseñar y aprender den cuenta de aquellas prácticas éticas orientadas a la mejora de la docencia. Desde la opinión de Cruz *et al.* (2001) la evaluación colegiada del trabajo docente como recurso para favorecer el diálogo y el cuestionamiento entre docentes les permite un aprendizaje continuo y duradero.

Desde la ética profesional, los procesos de interacción del profesor con los estudiantes son especialmente importantes porque es en el microespacio del aula donde el desempeño ético del profesor se hace presente. Referirse a la ética profesional de la docencia significa situarse desde una ética aplicada, es decir, centrar la atención en el comportamiento ético de un profesor durante su trayectoria laboral en la docencia, quien a su vez establece un compromiso con la formación integral de aquellos que están a su cargo, en este caso los estudiantes, contribuyendo a su bienestar individual, social y profesional (Figuroa *et al.*, 2009; Mínguez, 2010, Hortal, 2002 y Ruiz, 2016).

La evaluación del desempeño ético del docente desde una perspectiva formativa sigue siendo una problemática desde el ámbito de la investigación; cómo formar y evaluar la profesionalidad de la docencia son factores en discusión. Si bien se ha avanzado mucho en términos de los medios, las formas y las condiciones de evaluación, definir procesos y medios que articulen los resultados de la evaluación docente con la formación continua son un reto en el contexto universitario.

En este sentido, evaluar la ética profesional docente requiere partir desde su contextualización, es decir desde las prácticas cotidianas que distinguen una docencia de excelencia, como un acuerdo compartido por el gremio docente. En la medida que un docente haga suya la tarea de reflexionar en colegiado sobre su actuar se irá conformando como docente ético, asumiendo el compromiso con el cuidado del otro. Como señala Lévinas (2001), el docente adquiere una responsabilidad con la formación del otro (el estudiante) antes de reconocer su presencia. Por ello, es necesario que las universidades recuperen las buenas prácticas de enseñanza mediante el trabajo colegiado entre pares. Esto permitiría la revalorización de la docencia como una función sustantiva para la formación de profesionales y ciudadanos.

Como afirman Iglesias y Loredo (2017) la evaluación docente no debe ser vista como una simple metodología, ni tampoco como una descripción y comparación de indicadores; implica una discusión que va más allá de las técnicas o instrumentos a utilizar para valorar el desempeño, es decir, una discusión más profunda y consensuada sobre su epistemología y su

abordaje teórico. Por lo tanto, en la medida en que se promueva una evaluación formativa de la docencia que reconozca la ética profesional como una dimensión en sí misma retomando el sentir y la opinión de sus principales actores (docentes y estudiantes) será posible lograr una evaluación integral.

Visualizar una evaluación docente integral dirigida a la comprensión de las prácticas éticas, la reflexión sobre el propio desempeño y el cuestionamiento de lo que sucede dentro del aula en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, requiere de la adopción de nuevos modelos de evaluación docente con fines formativos centrados en el análisis de las prácticas éticas de los docentes donde se recuperen las experiencias y las voces de los involucrados (García-Cabrero *et al.*, 2008; Jornet *et al.*, 2014; García-Cabrero *et al.*, 2014), así como también de una reflexión colegiada en torno a lo que representa una educación ética en el marco de la educación superior (Gilligan, 1994; Lévinas, 2001). Dichos modelos pueden brindar elementos teórico metodológicos que permitan recuperar la valoración de la ética profesional de la docencia desde su condición humana y social.

Para fines de este trabajo de investigación, educar desde una ética profesional de la docencia en el nivel superior, significa que la acción educativa es una respuesta (del maestro) a la pregunta que viene del otro (el estudiante) en una situación concreta; dicha respuesta se entiende como aquella acción responsable y consciente que brinda acompañamiento y cuidado hacia el otro; es hacerse cargo de él y generar un compromiso con su formación; esto es justamente lo que define a un docente ético (Gilligan, 1994; Ortega, 2004; Duch, 2007).

En concordancia con lo anterior, por evaluación formativa de la ética profesional docente se entienden todos aquellos procesos, mecanismos, medios y acciones de evaluación del comportamiento ético del profesor universitario que se ponen en marcha con la finalidad de desarrollar el profesionalismo de la enseñanza, posicionando a la docencia como una profesión humana y social (Chávez y Benavides, 2011; Sanz, 2019; García *et al.*, 2010; Loredó, 2000).

En dichos procesos evaluativos, la atención crítica y permanente del propio actuar docente es un principio del profesionalismo que se enriquece cuando se da paso al diálogo colaborativo entre docentes, propiciando con ello, la necesidad de la formación continua y el autoperfeccionamiento.

3.7. El construccionismo como enfoque de la investigación

El construccionismo fue el enfoque epistemológico que guió la investigación porque se buscó comprender la ética profesional de la docencia a partir de las construcciones que hacen de ella los docentes universitarios y su presencia en los procesos formativos y evaluativos del desempeño docente en el contexto de nivel superior; esto implica acercarse al mundo real de los docentes para conocer sus experiencias y prácticas éticas en la interacción cotidiana con estudiantes de nivel licenciatura. Como señala Merriam (2009), las personas buscan comprender el mundo en que viven y trabajan, desarrollando significados subjetivos a partir de sus experiencias. Estos significados son variados y múltiples y a menudo se negocian social e históricamente. En otras palabras, las personas crean y comparten significados a través de sus interacciones con otros, conformando normas y códigos de convivencia condicionadas histórica y culturalmente.

El construccionismo social trasciende la comprensión de la mente y de los procesos cognitivos individuales, enfocándose en el mundo de los significados y el conocimiento compartido intersubjetivamente, es decir, en la construcción social. Una construcción es entendida como una “realidad mental particular” de un sujeto que busca dar sentido a algo (Gergen, 1996). Desde esta perspectiva, el mundo se entiende como un conjunto de artefactos sociales resultado de intercambios históricos entre las personas; este paradigma está centrado en la generación colectiva del significado, matizada por el lenguaje. Es por tanto, un conjunto coherente y articulado de construcciones que están soportadas por las interconexiones que surgen en torno a una entidad (Lincoln & Guba, 2013). Desde la mirada de estos autores, las construcciones se desarrollan mejor conjuntamente y se van reconstruyendo continuamente a partir de la reflexión sobre las experiencias nuevas o acumuladas; gracias a lo cual puede surgir el conocimiento compartido.

Como señala Hammersley (2013) lo central en el construccionismo es el rechazo a cualquier idea de cognición y/o percepción como una idea ya establecida o dada. Dentro de sus principales características destacan su carácter sociocultural, diferentes culturas generan divergencias, mundos experienciales diversos. De acuerdo con Gergen (2016) esto significa que existen múltiples interpretaciones que circulan con frecuencia dentro de los mismos contextos.

Lincoln y Guba (Citados en Denzin y Lincoln, 2012) señalan que el enfoque construccionista adopta una ontología relativista, cuya epistemología es transaccional con una metodología hermenéutica y dialéctica a la vez, lo que permite concebir la naturaleza del conocimiento como resultado de las reconstrucciones individuales o colectivas que se funden en torno al consenso. En este proceso, el investigador se convierte en el facilitador de la reconstrucción multivocal, en el caso de la ética docente fue posible indagar diversos acercamientos a las vivencias de los profesores en torno al ejercicio de la docencia a partir de los procesos compartidos de comunicación e interacción social.

Desde el construccionismo, el carácter de los fenómenos sociales es más valioso que las capacidades perceptivas y cognitivas en lo individual (Gergen, 1996). En el caso de los docentes universitarios, ellos van construyendo sus prácticas éticas a medida que ponen en marcha una serie de saberes, aptitudes y actitudes que son compartidas por aquellos que conforman la comunidad académica. Por lo tanto, las construcciones que hacen en torno a la ética de su desempeño representan significados parciales, es decir, no existe un conocimiento universal, sino diversas formas de entender el mundo. Estas cosmovisiones del mundo son vistas como productos sociales, de ahí su riqueza (Pascale, 2011).

Por lo tanto, en esta investigación se indagó sobre la ética profesional de la docencia universitaria y sus procesos formativos y evaluativos desde una perspectiva construccionista, lo que epistemológicamente permitió una co-construcción más participativa en un marco de colaboración entre iguales, es decir, contribuir desde las voces de los docentes universitarios y desde las posturas de los directivos a la reflexión sobre la construcción de la ética profesional de la docencia en el nivel superior. Esta perspectiva resultó muy valiosa, ya que

orientó la investigación hacia la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social.

En concordancia con Zemelman (2004), construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia, implica analizar a fondo el problema de interés partiendo de distintos episodios de la realidad; por lo tanto, resulta valioso cuestionar críticamente el fenómeno de la ética profesional en el marco de la docencia universitaria y sus formas de evaluación con miras a la comprensión de la realidad social que viven los docentes. En este caso, se busca mejorar la calidad de la enseñanza universitaria a partir del análisis de la ética profesional como principio de auto-observación permanente en todo aquel que se denomine a sí mismo profesional de la docencia universitaria.

Capítulo IV. El contexto de la investigación

4.1. La situación actual de las IES en México

Durante las décadas de los ochentas y noventas, las Instituciones de Educación Superior (IES) toman un lugar importante en el desarrollo económico y social del país, mostrando un especial interés por adecuar sus programas educativos de nivel licenciatura a las necesidades profesionales del mercado laboral. De acuerdo con Silas (2005) se inician una serie de modificaciones a los programas educativos, así como iniciativas para incorporar nuevas disciplinas relacionadas con la comunicación, la informática y la industria.

A lo largo de estas dos décadas, la educación superior en México no tuvo ni la profundidad ni la expansión que otros países ya habían logrado, puesto que su desarrollo como sistema educativo nacional comenzó tardíamente, apenas a mediados del siglo XX, donde las humanidades, las artes y las ciencias se plantearon como el ideal universitario especialmente en las universidades públicas.

Poco a poco, las concepciones sobre las funciones de la universidad fueron cambiando como resultado del desarrollo socioeconómico del país, llevando a la educación superior mexicana a adaptarse a las necesidades profesionalizantes que la sociedad y el mercado laboral imponían en ese momento. Esto fue un factor determinante que dio lugar a la diversificación que ha caracterizado a la educación superior en México.

Hoy en día, a nivel mundial se espera que la educación superior asuma como tarea principal la responsabilidad social, enfocando sus esfuerzos hacia la atención de las necesidades actuales, reforzando actividades encaminadas a erradicar la pobreza, intolerancia, violencia, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, enfermedades; todo esto a través de acciones educativas inter y multidisciplinarias (ANUIES, 2018).

De acuerdo con el informe de la OCDE (2019) el sistema de educación superior es complejo, se observa una ausencia de un mecanismo de planificación eficaz sobre el financiamiento y

su distribución en función de las necesidades regionales y locales. Mantener una distribución geográfica equilibrada de las IES es una de las prioridades de las políticas públicas en América Latina.

En el caso concreto de México, este organismo señala que los principales retos en el nivel superior son: alinear la educación superior con las necesidades cambiantes del mercado laboral, generar estrategias para elevar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes que les permitan insertarse con éxito al mercado laboral y mejorar los procesos de coordinación del sistema de educación superior con el ámbito laboral. En la medida que se atiendan a estas situaciones, el país podría lograr un crecimiento sólido, inclusivo y sostenible en el marco de una economía global.

El sistema de educación superior actual sigue mostrando un alto crecimiento en todo el país, su diversidad en tipos de instituciones, naturaleza, sostenimiento y régimen jurídico dan muestra de ello. Está conformado por 13 subsistemas que difieren en cuanto a sus programas, calidad docente e investigadora, así como también en sus estructuras de gobierno y sistemas de financiamiento, lo que dificulta la gestión y orientación del sistema de educación superior (OCDE, 2019). Actualmente, los subsistemas que caracterizan la educación superior son: universidades públicas estatales, públicas federales, particulares, interculturales, politécnicas, tecnológicas, institutos tecnológicos descentralizados, federales, educación normal, educación normal pública y particular (SEP, 2019).

En el último corte estadístico realizado por la SEP (2021) en el ciclo escolar 2020-2021 bajo la modalidad escolarizada, la matrícula total en la educación superior fue de 4,030,616 estudiantes; 117,480 estudiantes de normales y 3,674,048 estudiantes de licenciatura (universitaria y tecnológica). En el sector público se registró un total de 2,881,605 estudiantes y 1,149,011 en el sector privado, cuyo sostenimiento corresponde al 71.5% para el sector público y 28.5% al privado.

En cuanto a docencia se refiere, si bien ha incrementado la presencia de personal académico de tiempo completo que cuenta con posgrados, la proporción de profesores de asignatura es

mayor. En las IES la mayoría de docentes de asignatura se desempeña a través de clases magistrales, siendo escasa la presencia de métodos de enseñanza que favorezca el aprendizaje interactivo de los jóvenes; son poco frecuentes las iniciativas de formación para el desarrollo profesional del personal académico (OCDE, 2019).

Durante 2021 en la modalidad escolarizada se registró un total de 401,367 docentes en nivel superior; de los cuales 14,127 se ubicaron en las normales; 326,229 en universidades y tecnológicos; solamente 61,011 estuvieron en posgrado; de este universo, 246,049 docentes permanecieron en el sector público y 155,318 en el privado (SEP, 2021).

Renovar la educación superior en México requiere encaminar sus esfuerzos hacia 5 ejes de transformación (ANUIES, 2018): mejorar la gobernanza del sistema de educación superior; ampliar la cobertura con calidad y equidad; mejorar en forma continua la calidad de la educación superior; ejercer la responsabilidad social y lograr certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior.

Aunado a lo anterior, mejorar la calidad de la educación en este nivel educativo implica atender a las limitaciones presentes en los procesos de evaluación y acreditación, cuya falta de articulación ha convertido a la evaluación en un fin y no en un medio para la mejora continua. Aún no se han generado estrategias para utilizar los resultados de evaluación en la mejora de las instituciones, programas, actividades académicas, desempeño docente y rendimiento escolar de los estudiantes. Por lo tanto, se requiere un cambio de la evaluación, hoy centrada en indicadores hacia procesos que permitan valorar el impacto y generar cambios hacia la mejora (ANUIES, 2018).

4.2. La UAEH en el marco de la formación y evaluación de la calidad educativa en el nivel superior⁵

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) es la institución educativa de nivel superior más antigua de la entidad, fundada en la Ciudad de Pachuca en febrero de 1869 con el nombre de Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios por iniciativa de un grupo de profesionistas, quienes apoyados por el gobernador Juan C. Doria lograron convertirlo en un organismo oficial, siendo inaugurado el 3 de marzo de ese mismo año. Su reglamento como institución adoptó la filosofía positivista, la cual se puede ver en su lema “Amor, Orden y Progreso”; fue el 24 de febrero de 1961 que adquiere el reconocimiento como Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, nombramiento otorgado por la XLIII Legislatura Local en su decreto número 23 (UAEH, 2018b).

Desde entonces la universidad ha tenido un importante crecimiento y expansión en todo el estado. Su visión al 2035 es convertirse en una universidad global comprometida con la sociedad, reconocida por sus indicadores de excelencia, siendo visible en los sistemas de medición internacional de la calidad académica como una de las mejores del mundo. Por ello, tiene como misión impartir educación media superior y superior; realizar investigación, así como crear y difundir la cultura, el deporte, la ciencia y la tecnología. Busca vincular las funciones sustantivas de la universidad con el entorno social y productivo a través de programas educativos acreditados que impulsen la formación integral de los estudiantes, generando en ellos un espíritu emprendedor (UAEH, 2018b).

En cuanto a su estructura, la UAEH tiene seis preparatorias distribuidas en la capital del estado y en otros municipios que imparten educación media superior. Respecto al nivel superior existen seis institutos: Artes (IA); Ciencias Agropecuarias (ICAp); Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI); Ciencias de la Salud (ICSa); Ciencias Económico Administrativas (ICEA) y Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu). También existen 9 Escuelas Superiores que imparten diversos programas de nivel superior y están distribuidas por todo el estado.

⁵ La UAEH ofrece educación media superior y superior. En esta descripción solamente se hace referencia al nivel superior dentro de los institutos porque fue donde tuvo lugar la investigación.

Actualmente se ofrecen 62 programas de licenciatura, de los cuales 60 se imparten en la modalidad presencial y 2 en su modalidad virtual. De acuerdo con los datos oficiales reportados en el Anuario Estadístico (UAEH, 2022) la población total de alumnos matriculados en el nivel licenciatura es de 37,467 y se cuenta con una planta académica de 3,283 académicos capacitados que imparten clases en el nivel de licenciatura en los distintos programas educativos en los institutos; 1,141 son profesores de tiempo completo (PTC) y 2,142 profesores de asignatura (PXA). Cabe señalar que la población total de docentes que laboran tanto en los institutos como en las escuelas superiores en toda la universidad es de 4,849.

Actualmente, la UAEH ha mostrado un importante interés por participar en procesos de acreditación por parte de organismos nacionales (CIEES, COPAES) e internacionales con el fin de posicionarse en los niveles más altos señalados por los rankings, de ello depende su reconocimiento de calidad académica internacional. Hasta el año 2017 un total de 385 instituciones de educación superior de toda Latinoamérica participan en QS Latin America University Rankings, Scimago Institutions Rankings y Times Higher Education Latin America University Rankins (Informe DGE UAEH, 2018a). Esto ha llevado a la UAEH a sumarse a las instituciones de nivel superior que buscan generar sus propios procesos de evaluación sobre toda la dinámica institucional, los programas de atención a la comunidad, el impacto en el rendimiento estudiantil y por supuesto, el desempeño de sus actores principales (docentes y estudiantes).

Así, la UAEH logró ingresar en el ranking QS Latin America en 2013, posicionándose en el TOP 201; siendo reconocida como la cuarta mejor universidad del país, según el ranking mundial Times Higher Education (THE), uno de los más reconocidos a nivel mundial al evaluar a las instituciones de educación superior de los cinco continentes (UAEH, 2019). De acuerdo con los últimos datos publicados en el anuario estadístico (UAEH, 2022) la posición de la universidad en 2020 fue de 191-200; durante el 2021 refrendó su posicionamiento ubicándose en el Top 171-180, iniciando el 2022 en la posición 151-160.

De acuerdo con este informe, la clasificación de 2021 incluyó 177 instituciones de 13 países, donde México participó con 23 instituciones. Dentro de este universo, la UAEH se ubica en la posición 1001+, misma que ha podido mantener por cuatro años consecutivos. Esto ha impulsado a la universidad a la búsqueda del crecimiento y su perfeccionamiento en todas las áreas y servicios que ofrece, poniendo especial énfasis en la infraestructura, la docencia y la investigación.

Poco a poco ha mostrado mejoras en indicadores tales como: impacto Web, profesorado con doctorado, artículos por profesor y citas por artículo. Como medio de mejora institucional y con el propósito de continuar ascendiendo en los indicadores de calidad a nivel internacional, la UAEH a través de la Dirección General de Evaluación (DGE) ha desarrollado todo un aparato evaluador al interior de la institución, donde periódicamente se lleva un proceso de evaluación que abarca todas las esferas de desempeño institucional tanto a nivel superior como medio superior. La evaluación del desempeño docente es la esfera más importante, toda vez que son los actores centrales en la generación de conocimiento, formación de cuadros profesionales en diversas disciplinas y la figura más evaluada en los últimos años (Informe DGE UAEH, 2018a).

La Dirección General de Evaluación (DGE) fue creada en 2003, tiene como objetivo planear, dirigir, coordinar y evaluar los procesos de evaluación institucional para el aseguramiento de la calidad de las funciones sustantivas y de la eficiencia de la gestión. Tiene como misión contribuir a través de la evaluación de los insumos, procesos y resultados académicos al fortalecimiento integral de la UAEH. Su visión consiste en consolidar una cultura de la evaluación para elevar la calidad educativa mediante procesos de evaluación institucional. Esta dirección se encarga de evaluar el desempeño de los actores y los procesos educativos en todas las instancias de la universidad.

Está conformada por seis departamentos de evaluación encargadas de evaluar: el desempeño institucional, la investigación, el desempeño docente, los programas educativos, el seguimiento de alumnos y egresados. Otro departamento está dedicado a los sistemas de información y análisis estadístico. Específicamente el departamento de evaluación del

personal cuenta con 5 áreas: evaluación y caracterización del personal directivo, administrativo, docente y académico no docente, así como el área de estímulos al personal (UAEH, 2020).

El departamento de evaluación del personal tiene como objetivo mantener un proceso permanente de evaluación a docentes, directivos y académicos no docentes a partir de la delimitación de perfiles e informa de los resultados obtenidos tanto a quienes fueron evaluados como a las dependencias involucradas a través del Sistema Institucional de Evaluación. Es responsable de diseñar, validar y operativizar la metodología e instrumentos de evaluación del personal, así como de organizar los procesos de evaluación.

Si bien el proceso de evaluación del desempeño docente en la UAEH está a cargo de la Dirección General de Evaluación, dicho proceso está regulado por el Comité Institucional de Evaluación Docente. Así, en el caso concreto de evaluación docente en el nivel licenciatura, los profesores son evaluados a través de una serie de dimensiones establecidas en el perfil docente y son evaluados periódicamente con cuestionarios de creación institucional, participando directivos, alumnos y profesores a través de una aplicación en la página Web institucional, en la cual también pueden acceder a sus resultados.

Semestralmente se efectúa la evaluación a todo el personal docente en todos los programas educativos en sus modalidades presenciales y virtuales, estableciéndose la mecánica de acción misma que es difundida en cada uno de los seis institutos. Se publica el proceso de evaluación en la página de la universidad, se difunde con los directivos de los institutos y los coordinadores de programas; dicho proceso de evaluación se desarrolla en línea. Se contempla la heteroevaluación (realizada por estudiantes y directivos), así como la autoevaluación docente (Informe DGE UAEH, 2020).

Los resultados se informan y analizan en las reuniones ordinarias del Comité y son enviados a los directores de las Dependencias de Educación Superior (DES) y a los coordinadores de Programas Educativos para su posterior consulta. Asimismo, se realiza un seguimiento de

casos específicos para identificar necesidades formativas y de superación académica. Los resultados se encuentran en línea para que cada profesor pueda recurrir a su propio informe.

Se han realizado actualizaciones en las dimensiones de evaluación del desempeño docente durante los últimos cuatro años, considerando al día de hoy las siguientes: ámbito de formación, características personales para la docencia, competencias docentes, ámbito de la investigación y desempeño institucional. Esta situación evaluativa no dista mucho de otras universidades públicas donde sus procesos de evaluación siguen mecánicas similares con las mismas intenciones de alcanzar los estándares más altos de calidad.

Vale la pena señalar que en la UAEH el proceso de evaluación docente tiene una trayectoria reconocida, producto del esfuerzo institucional y de investigación. Tan solo en el semestre enero-junio 2021, se registró un total de 360,609 cuestionarios en red, de los cuales 318,911 corresponden a alumnos; 30,911 a directivos y 10,787 cuestionarios de autoevaluación corresponden a profesores universitarios. En el semestre julio-diciembre 2021, un total de 364,504 cuestionarios fueron registrados en red. De este universo, 321,184 fueron de estudiantes; 32,185 de directivos y 11,135 fueron cuestionarios de autoevaluación docente. Cabe señalar que el universo de profesores evaluados de nivel licenciatura durante 2021 fue de 2,946, de los cuales 2,234 fueron profesores que imparten clases únicamente en los seis institutos de la UAEH en los diferentes programas educativos (Informe DGE-UAEH, 2021a). Esto da cuenta de la dimensión que tiene la evaluación actualmente como mecanismo institucionalizado para la mejora de la calidad y de la evaluación docente.

En cuanto a los procesos de formación docente, la Dirección de Superación Académica (DiSA) es la instancia encargada de desarrollar, promover, impartir y certificar los programas de superación académica de los docentes universitarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en este nivel educativo. Esta instancia tiene como principales objetivos estratégicos: fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la formación y actualización permanente de los docentes en diversas áreas (inglés, metodología de la investigación, pedagogía y tecnología), además de brindar cursos de actualización disciplinar. También busca fortalecer los programas de formación, capacitación y

actualización mediante los procesos de certificación atendiendo a estándares nacionales e internacionales (DiSA, 2021).

Tan sólo en el año 2021 un total de 4,849 profesores de nivel superior asistieron a los cursos de formación docente y actualización disciplinar, de los cuales 3,283 fueron profesores (PTC y PXA) que dan clases en los seis institutos de la universidad (UAEH, 2022). A finales del año pasado se empezaron a desarrollar una serie de actualizaciones a los contenidos temáticos de los cursos, con la finalidad de reforzar la formación del profesorado universitario; actualmente existe un programa estratégico de formación integral de reciente creación que destaca los principios que rigen el deber ser de esta instancia formadora, los cuales son: integridad académica y respeto a los valores universales e institucionales, principios que retoman del código de ética de la universidad.

Con respecto al interés sobre la ética en la universidad, a inicios de 2020 se publicaron las últimas actualizaciones en los servicios y funciones del defensor universitario, encargado de velar por la armonía y desarrollo institucional. Desde el 2006, la UAEH fue pionera en la publicación del código de ética sobre la conducta equitativa y cálida (UAEH, 2019), la cual presenta una nueva versión que destaca el interés por favorecer el ejercicio de valores y principios relativos a la igualdad entre los miembros de la comunidad universitaria, desde la articulación del empoderamiento y el principio constitucional de paridad de los géneros. A continuación se presenta una breve descripción del código de ética de la universidad (cuadro 2).

Cuadro 2

Código de Ética e Integridad Académica del Personal y el Alumnado de la UAEH (UAEH, 2019)

Objetivo	Prescribe las normas que fundamentan el liderazgo ético y la integridad académica, base del prestigio de la universidad.					
Visión institucional	La ética como principio de cooperación y solución técnica, basada en una moral laica universal que impulsa la paz, tolerancia y felicidad. Sus principios: libertad de cátedra, investigación, pensamiento crítico, cortesía académica, puntualidad. Todo en un marco global de los derechos fundamentales.					
Valores			¿A quiénes aplica?	¿Quién lo aplica?	Ejes de atención	Prevención
Universales	Institucionales	Integridad académica				
Dignidad humana, libertad, igualdad de géneros, diversidad, pluralidad, solidaridad y compromiso	Respeto, honestidad, transparencia, lealtad y responsabilidad	Honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad, valentía y deferencia digital	A toda la comunidad académica: personal, alumnado, funcionarios, autoridades universitarias, patronato, patrocinadores, benefactores, proveedores y egresados	El defensor universitario difunde, explica, asesora y compromete a la comunidad universitaria en su cumplimiento	Igualdad de los géneros Diversidad funcional Cultura y vida saludable Respeto a lo no humano: vida animal, naturaleza y vida no biológica Legalidad, calidad, no arbitrariedad Protección, asesoría y acceso a la justicia universitaria	Combate a la corrupción, discriminación, violencia sexual, hostigamiento, acoso sexual, deshonestidad académica y en el trabajo

Nota: Elaboración propia.

Una de las funciones más importantes de la defensoría universitaria consiste en brindar atención y orientación ante la presentación de quejas por parte de los miembros de la comunidad. Esta actividad se reporta a través de informes de trabajo que se publican anualmente en la página de la universidad.

De acuerdo con el último informe correspondiente al periodo enero-diciembre 2021 (Defensoría universitaria, UAEH, 2021b) las quejas presentadas fueron de mujeres, siendo los hombres quienes aparecen como presuntos responsables de alguna situación. Los conflictos reportados provienen principalmente de académicos y estudiantes, siendo en el nivel de licenciatura donde se presentan con mayor frecuencia los conflictos de carácter ético. Esta situación ha hecho necesaria la difusión del código de ética en todos los institutos de la universidad. Actualmente el Código de Ética e Integridad Académica está siendo difundido a través de la página Web de la universidad, siendo la defensora universitaria quien ha tomado la iniciativa por difundir el código de ética entre los diversos sectores de la institución.

Dentro del modelo educativo de la UAEH también se hace referencia a la deontología universitaria donde se expresan como principales valores los siguientes: universalidad, autonomía, laicismo, libertad en general, derechos humanos y sociales, libertad académica, de cátedra, investigación y creación; vocación para la paz, democracia, justicia, verdad, responsabilidad y ética magisterial. En la dimensión filosófica se reúne el ideario de la institución, sus valores y deberes, así como el entorno ético que sirve de marco a la deontología de los integrantes de la comunidad. En esta misma dimensión se presenta otra serie de principios y valores que promueve el modelo educativo, los cuales son: responsabilidad, honestidad, respeto, compromiso, lealtad, amor, tolerancia, probidad, fraternidad, sentido del deber, cooperación, orden, honor, disciplina y vocación para la paz (Modelo Educativo UAEH, 2015).

Como parte del modelo educativo de la UAEH, la deontología universitaria reconoce valores institucionales, el ideario educativo y los atributos de la educación como ejes orientadores que guían la misión y visión de la universidad; se destaca el orden institucional como el marco

de respeto a la ley y los derechos humanos, planteándose una serie de responsabilidades que la universidad asume para con sus estudiantes, así como los deberes y responsabilidades de las autoridades universitarias, administrativas, estudiantiles y del personal académico.

En cuanto a los deberes del personal académico, se espera del profesor: favorecer la formación estudiantil desarrollando capacidades, habilidades y actitudes. Esto a través del diseño y desarrollo de los programas educativos, implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, vínculos de actividades docentes e investigativas y actualización disciplinar. Además, se propone que el docente sea guía y ejemplo moral de sus estudiantes y digno representante de la institución.

Cabe señalar que dentro del modelo educativo de la UAEH se concibe a la educación como un proceso de crecimiento, formación, transformación y preparación para la vida; asumiendo como tarea la formación de un ser humano irreplicable y único bajo tres principios: la igualdad, la vida activa y la formación integral. De la misma manera, la docencia se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos que orientan y regulan la enseñanza y el aprendizaje tanto a nivel institucional como particular (Modelo Educativo UAEH, 2015).

A partir de lo anteriormente señalado, se puede apreciar el esfuerzo institucional por tener presente un marco normativo cuya base valoral impulse hacia la mejora de todos los procesos educativos. Los documentos normativos aquí descritos representan una brújula que encamina el desarrollo de la universidad hacia la mejora, considerando la participación de sus actores. Tanto el código de ética como el modelo educativo vigente representan los principales documentos normativos que actualmente orientan el deber ser de la UAEH.

Si bien en los dos marcos normativos se presentan una serie de valores cuya intención es fortalecer el buen desempeño de la comunidad académica, en ambos se observan repeticiones de principios valorativos y vinculaciones que no son claros ni congruentes entre sí. Es decir, en el modelo educativo se presentan esquemáticamente diversos valores que carecen de una argumentación clara y que no se articulan con los valores que están en el código de ética. De igual forma, dentro del código de ética hay determinados valores que se repiten

indistintamente en los diversos artículos sin una clara diferenciación y articulación entre ellos. Además, no aparece en ningún momento una vinculación de los valores del código de ética y la deontología universitaria del modelo educativo con los valores del lema de la universidad “Amor, orden y progreso”. Solamente en la parte histórica del modelo educativo se hace referencia genérica al orden relacionándola con el orden institucional.

Lo anterior lleva a plantear la necesidad de un análisis más profundo y reflexivo sobre los valores que rigen la filosofía universitaria y su congruencia tanto con el modelo educativo como con el código de ética que permita enriquecer los procesos formativos y evaluativos de la docencia con el propósito de impactar en la mejora de las prácticas educativas, especialmente en la ética profesional docente.

Capítulo V. Estrategia metodológica

5.1. La investigación cualitativa como enfoque metodológico

Dos cuestionamientos básicos dirigieron la investigación, por un lado, se buscó conocer aquellas prácticas éticas que construyen los profesores universitarios durante su desempeño, analizando sus coincidencias y/o divergencias en torno a la ética profesional; y por otro lado, discutir sobre los procesos de formación y evaluación en el desempeño ético en el nivel superior. Estos dos planteamientos partieron de la recuperación de las voces de los académicos y de aquellas figuras de autoridad relacionadas con la docencia y la ética, lo que llevó a considerar un estudio eminentemente cualitativo.

Este diseño cualitativo se propuso por dos razones. En primer lugar, porque existe una brecha muy grande entre las investigaciones que plantean la necesidad de delimitar la ética profesional de la docencia como una dimensión particular y aquellas que demuestran procesos específicos de evaluación del desempeño docente ético en el nivel superior.

En segundo lugar, porque la investigación demuestra que la evaluación del desempeño docente en México está centrada primordialmente en el reconocimiento de competencias cognitivas y no sobre las prácticas éticas en la docencia. Aunado a esto, está la tendencia universal por considerar la perspectiva de otros (estudiantes y directivos) en la evaluación docente a través de instrumentos cuantitativos dejando como un recurso poco viable procesos de evaluación de corte cualitativo centrados en las vivencias docentes. Asumir una estrategia metodológica cualitativa permitió visualizar la labor docente como una actividad situada y contextual donde sus vivencias y opiniones son diversas y complejas, de ahí su valor (Denzin y Lincoln, 2011).

La práctica de la investigación cualitativa implica la recuperación de facetas particulares de una realidad, dando sentido a aquellos significados que las personas le otorgan a una situación. De acuerdo con Vasilachis (2007), Merriam (2009) y Álvarez-Gayou (2019), la investigación cualitativa prioriza los escenarios y personas, brindando un alto valor a lo que

en ella encuentra, privilegiando el significado y la interpretación, en consecuencia, la investigación cualitativa es eminentemente humanista.

En concordancia con Schettini y Cortazzo (2015), el diseño cualitativo en el presente estudio privilegió la participación activa de los agentes clave (docentes y figuras de autoridad), lo cual implica un posicionamiento epistemológico de quien investiga centrado en la interpretación y comprensión de los hechos sobre la ética docente y su evaluación; la riqueza de la información obtenida posiciona al investigador educativo como un agente crítico, social y propositivo respecto a la mejora de la docencia. Como Charmaz (2013) afirma los métodos cualitativos permiten al investigador elaborar sus conceptos a partir de sus propios análisis sobre las realidades empíricas en lugar de aplicarlas a ellas.

Dado que el estudio tuvo como propósito comprender la ética profesional en la práctica docente en el nivel superior y qué presencia y sentido tiene dentro de los procesos de formación y evaluación de la docencia, se consideró conveniente recurrir a la investigación cualitativa de corte interpretativo como método de investigación, recuperando múltiples miradas de los docentes, así como procesos de construcción de significados que se desarrollaron en torno a los procesos formativos y evaluativos de la ética profesional docente.

Desde el método interpretativo no es posible entender por qué las personas hacen lo que hacen, o por qué existen instituciones particulares y operan de determinada manera, sin antes comprender cómo las interpretan, cómo dan sentido a su mundo y actúan según sus interpretaciones. Los intérpretes argumentan que al estudiar el mundo social es esencial recurrir a nuestra capacidad humana para comprender a los demás seres humanos 'desde adentro', esto a través de la empatía y la cultura compartidas. En otras palabras, lograr una "comprensión" de la realidad de los otros (Hammersley, 2013).

El énfasis de una investigación desde la mirada interpretativa parte de la realidad subjetiva de sus actores, promoviendo una investigación sistemática de la subjetividad que busca describir y explicar los significados vividos, existenciales de los sujetos, en este caso, de los profesores universitarios (Husserl, Citado en Rodríguez *et al.*, 1996). Explora además los

significados que los individuos dan a sus vivencias, con el fin de aprehender el proceso de interpretación por el que las personas definen su mundo y actúan en consecuencia.

De acuerdo con Risjord (2014) y Rodríguez *et al.* (1996) el método interpretativo permite descubrir el significado y los valores implícitos en una sociedad o cultura determinada; su riqueza radica en profundizar en el análisis de situaciones ubicadas histórica y culturalmente. Una característica importante del intérprete es que intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, en este caso los docentes y directivos describiendo, comprendiendo e interpretando su realidad.

En otras palabras, los participantes del estudio pueden entender su propia realidad como una unidad, además de compartir significados, proporcionando así, una visión auténtica del objeto de estudio, es decir, la ética profesional en la práctica docente. Desde esta posición de la realidad, se propone un mundo relativista donde múltiples miradas pueden ser construidas subjetivamente. En consecuencia, el objetivo de la interpretación es caracterizar esas relaciones sociales y el encuentro con el intérprete es la evidencia de esa caracterización.

Desde una perspectiva interpretativa, el investigador se interesa por aquellas creencias creadas conjuntamente entre un grupo de personas, generando un conocimiento más rico de la realidad. Tal como señalan Vasilachis (2007) y Lincoln & Guba (2013), las metodologías interpretativistas permiten tener una comprensión más profunda del problema de interés al centrarse en la práctica real in situ, en este caso, la ética profesional en las prácticas docentes cotidianas.

En resumen, el método interpretativo permitió explorar y comprender las perspectivas distintivas de docentes y directivos para poder observar cómo sus patrones de acción se desarrollan en contextos particulares. Esto con el propósito de poder interpretar las diversas maneras en las que se construye la ética profesional docente a partir de la reflexión de sus propias prácticas cotidianas en la interacción con los estudiantes, recuperando los significados que dan a la ética en su desempeño docente.

De esta manera, se desarrolló una investigación cualitativa de corte interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011), ya que a través de diversas técnicas, tales como grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, se recuperaron múltiples perspectivas, prácticas y significados de los docentes e informantes clave para aproximarse a la comprensión de la ética profesional de la docencia universitaria.

Así, desde el mundo real de los profesores que interactúan cotidianamente con estudiantes de nivel licenciatura, se profundizó en los significados que se desarrollan en torno a aquellos procesos y saberes prácticos que tienen sobre su propia ética profesional. De este modo, fue posible comprender la ética profesional de la docencia universitaria desde la manera en cómo la construyen sus actores y los factores están en juego en la conformación de un docente ético; todo ello con el fin de contribuir a la mejora de los procesos formativos y evaluativos del desempeño.

5.2. Técnicas e instrumentos de investigación

Para la recolección de los datos empíricos se utilizaron dos técnicas cualitativas: grupos de discusión con docentes universitarios y entrevista semiestructurada con agentes clave relacionados con la formación y evaluación docente, así como con la difusión del código ético en la universidad. Desde el construccionismo se buscó privilegiar las voces de los participantes en torno a la forma en la cual se construye la ética profesional, de ahí que tanto el grupo de discusión como la entrevista semiestructurada sean las técnicas que permitieron realizar un estudio más profundo orientado a la comprensión de la ética profesional desde la práctica concreta de la docencia como ejercicio profesional.

Para la conformación de los grupos de discusión se tomó como recurso inicial la aplicación de una encuesta a través de un cuestionario-escala dirigido a docentes provenientes de distintas disciplinas de nivel superior de los 6 institutos de la UAEH. La elección del cuestionario obedeció a dos razones, la primera contar con una aproximación a la opinión docente de diversas disciplinas sobre la relevancia y presencia de la ética profesional en la práctica docente cotidiana, así como sus posibilidades de evaluación. Una segunda razón fue

identificar aquellos docentes con mayor disposición para participar en un debate sobre el tema en cuestión, con el propósito de caracterizar los perfiles docentes y su postura ante el fenómeno de estudio, es decir, la ética profesional de su propia práctica. A partir de los resultados del cuestionario fue posible seleccionar a los profesores participantes en los grupos de discusión.

El diseño cualitativo así planteado pretendió privilegiar la postura del investigador construccionista, como un agente reflexivo sobre los modos de conocer y representar las situaciones, los procesos y las relaciones estudiadas. El rol de investigador como *bricoleur* multimetodológico favoreció la participación activa con profesores de diversa formación disciplinar, quienes se involucraron en un debate crítico y reflexivo, así como también, el desarrollo de entrevistas semiestructuradas con funcionarios de tres instancias relacionadas con la formación, la evaluación y la ética docente. Esto permitió lograr un nivel de comprensión en profundidad sobre la forma en cómo los docentes construyen su ética profesional desde sus prácticas docentes y los procesos formativos y evaluativos asociados a ella.

5.2.1. Construcción de instrumentos

A partir de la revisión metodológica de las investigaciones encontradas y reportadas en el estado del conocimiento, se determinaron tanto los criterios de selección de los sujetos (muestreo teórico), como la construcción de los instrumentos que permitieron profundizar en las opiniones y prácticas docentes sobre la ética profesional en el nivel de licenciatura en distintas disciplinas.

En la construcción de los instrumentos se siguieron dos aproximaciones analíticas: una teórica y otra investigativa. En la aproximación teórica se tomaron en cuenta las aportaciones sobre *ética* de Ruiz (2016); Cortina (2017); Lévinas (2001); Jaramillo y Aguirre (2010); Camps (1996; 2008) y *ética profesional* de Hortal (2002); López-Calva y Gómez (2017) y López-Calva *et al.* (2017). La segunda aproximación partió de los hallazgos de las investigaciones más representativas en el *contexto mexicano*, tales como: Hirsch (2010^a,

2010b, 2019); Chávez, (2019); Medina *et al.* (2010); Chávez y Benavides (2011); Tapia (2019); Águila *et al.* (2014); García-Cabrero *et al.* (2014); López-Calva (2016) y un estado del conocimiento editado por el COMIE (Hirsch y Yurén, 2013), así como también de las investigaciones del *contexto internacional* centrados en la *evaluación formativa de la ética profesional docente*, como son: García *et al.* (2006); Solano y Campos (2014); Villarroel y Bruna (2017); Salazar *et al.* (2018); Serrano *et al.* (2018); Safari & Yoosefpour (2018) y Navia (2019).

A partir de los fundamentos teóricos en torno a la ética profesional y los hallazgos de las investigaciones más representativas reportadas en el estado del conocimiento fue posible realizar un análisis de contenido (Álvarez-Gayou, 2019; Flick, 2014) que permitió identificar aquellas competencias y/o rasgos de ética profesional que mejor caracterizan la docencia en el nivel superior. De igual forma, se identificaron instrumentos y procesos orientados a la evaluación de la ética profesional docente. Este proceso analítico permitió conformar 4 dimensiones a partir de las cuales se diseñaron los instrumentos utilizados en el estudio. Dichas dimensiones fueron las siguientes:

- 1) *La ética en la docencia universitaria*: Se entiende como la presencia de la ética profesional en la docencia universitaria, su relevancia en el desempeño docente y formativo.
- 2) *Valores profesionales y atributos éticos de la docencia*: Principios éticos que rigen el actuar del docente en su interacción con los estudiantes y en su práctica académica cotidiana.
- 3) *Prácticas docentes éticas*: Acciones y/o situaciones de enseñanza y aprendizaje donde se cristaliza la ética profesional del docente universitario (interacción profesor-estudiantes), identificando aspectos que inciden en la formación del aprendiz.
- 4) *Evaluación de la ética profesional docente*: Acciones orientadas hacia la evaluación del desempeño ético del docente que pueden ser desarrolladas como parte de una estrategia implementada por la propia institución educativa.

Este proceso de construcción conceptual permitió diseñar el cuestionario-escala, el guion de preguntas para los grupos de discusión, así como las preguntas-guía de la entrevista semiestructurada. Cabe señalar que una vez diseñados, los tres instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación a través de la técnica de entrevista cognitiva (William Davidson Institute at the University of Michigan 2019 & Willis, 1999).⁶ El proceso de validación permitió someter los instrumentos a un jueceo de expertos para valorar su pertinencia, claridad y suficiencia y a partir de la validación se redefinieron y modificaron los instrumentos hasta su diseño final.

5.2.2. Objetivos de los instrumentos y su fundamentación metodológica

El primer instrumento fue el cuestionario-escala como insumo para la conformación de los grupos de discusión; en su diseño se siguieron las recomendaciones de Siegel y Castellan (1998) y Johnson y Kuby (2012). Dicho instrumento permitió seleccionar la muestra de docentes para la participación en los 3 grupos de discusión. El cuestionario tuvo como propósito contar con un panorama general de la opinión de los docentes universitarios sobre aquellos aspectos que a su juicio caracterizan mejor la ética profesional y su evaluación en el marco del desempeño docente.⁷ Con ello se buscó garantizar que en la conformación de los grupos de discusión sus integrantes tuvieran una formación disciplinar diversa para favorecer el debate, construyendo una visión colegiada de la ética profesional en la docencia universitaria.

El segundo instrumento consistió en la guía de entrevista para la conducción de los grupos de discusión cuyo propósito fue conocer la forma en la que los docentes de distintas disciplinas van configurando su ética profesional a partir de una reflexión colaborativa sobre

⁶ La entrevista cognitiva constituye un método viable para determinar la validez de instrumentos de investigación de corte cuantitativo o cualitativo; su principal ventaja radica en ofrecer la posibilidad de pensar en voz alta y hacer un sondeo verbal sobre la pertinencia de las preguntas de un instrumento o las interrogantes en entrevistas, en este caso, el cuestionario, el guion de entrevista para los grupos de discusión y la guía de entrevista semiestructurada.

⁷ El cuestionario final aparece en el anexo 1.

la práctica docente y la presencia de la dimensión ética en los procesos formativos y evaluativos que se hace de ésta en la universidad⁸.

Tal y como plantean Gordo y Serrano (2008) el grupo de discusión se enmarca en el diseño de un paradigma complejo de investigación social donde se promueve una práctica conversacional que parte de la espontaneidad del grupo para desarrollar una conversación grupal. El foco de atención está centrado en la totalidad de las conversaciones vistas como un todo. En este caso, los grupos de discusión se centraron en las experiencias colectivas de los docentes sobre la configuración de su ética profesional a partir de sus prácticas en el nivel de licenciatura.

De acuerdo con Canales y Peinado (1995) el grupo de discusión como técnica de investigación social trabaja con el habla, lo que se dice se asume como punto crítico; en ella se articula el orden social y la subjetividad. De tradición española y latinoamericana (Ibáñez, De Lucas, Ortí y Pereña como sus máximos representantes) constituye un dispositivo que permite la re-construcción del sentido social en una situación grupal discursiva; su sentido es colectivo y subjetivo, porque requiere de hablas múltiples en una situación de comunicación. Se sostiene sobre la ideología conversacional, propio de la comunicación democrática, es decir, hablas que se cruzan para generar consenso y disenso.

Su dinámica simula la de un trabajo en equipo porque se orienta a producir algo, existe por y para ese objetivo. Todo grupo de discusión combina mínimos de heterogeneidad y homogeneidad; homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes de grupo y heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla.

En el grupo de discusión se buscó la asunción grupal, es decir, la responsabilidad del discurso estuvo en el grupo de los docentes participantes tratando de evitar una dependencia de la moderadora. Dentro de las ventajas del grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa destacan: su orientación social hacia la captura de situaciones de la vida real en ambientes cotidianos; su flexibilidad, sus resultados rápidos y su bajo costo.

⁸ El guion de entrevista para los grupos de discusión aparece en el anexo 2.

A través de la conversación colectiva se profundizó en las expectativas, conocimientos, opiniones e ideologías expresadas por los docentes involucrados directamente en la realidad socio-educativa que se investigó (Gurdián-Fernández, 2007). Así, fue posible debatir y reflexionar junto con el colectivo de docentes participantes sobre la ética profesional en sus prácticas docentes, su presencia en la formación y evaluación institucional, construyendo una visión colegiada de la realidad académica. Para el diseño del guion de los grupos de discusión se tomaron como orientaciones metodológicas los lineamientos de Taylor y Bogdan (1987), Flick (2010; 2014), Gordo y Serrano (2008), Gurdián-Fernández (2007), Canales y Peinado (1995) y Álvarez-Gayou (2019).

El tercer instrumento consistió en una entrevista semiestructurada a cuatro responsables institucionales que dan cuenta de la conducción del código de ética dentro de la institución, la formación y/o capacitación docente y la evaluación del desempeño docente en la universidad, con el fin de indagar desde el discurso de las autoridades educativas qué sentido tiene la ética como un factor orientativo del profesionalismo de la docencia universitaria y su presencia en los procesos de formación y de evaluación del desempeño⁹.

La entrevista entendida como una conversación formal tiene una estructura y un propósito claramente definido (Álvarez-Gayou, 2019), con ella se buscó entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de las prácticas docentes éticas. De esta manera, fue posible recuperar a partir de las opiniones de los informantes clave una amplia gama de ideas sobre situaciones de interés, es decir, la ética profesional docente.

Particularmente la entrevista semiestructurada contempla una mezcla de preguntas flexibles no determinadas con anticipación. De acuerdo con Merriam (2009) y Ruiz-Olabuénaga (1999) este tipo de entrevista ofrece mayor comodidad a los agentes de la investigación al plantear preguntas abiertas que favorecen la profundidad en el problema de interés, que en este caso es la formación y evaluación de la ética profesional docente, así como la conducción de la ética en la universidad. En el diseño de la entrevista semiestructurada se tomaron en

⁹ La guía de entrevista semiestructurada está en el anexo 3.

cuenta los planteamientos metodológicos de Flick (2010; 2014), Merriam (2009), Álvarez-Gayou (2019) y Ruiz-Olabuénaga (1999).

5.3. Caracterización de los agentes participantes en la investigación

5.3.1. Docentes participantes en el cuestionario

Si bien el cuestionario fue utilizado como una estrategia de selección para los docentes participantes en los grupos de discusión, vale la pena presentar una breve caracterización de la muestra de docentes que respondieron al cuestionario, porque esto permite tener un panorama general de la docencia en la universidad.

En la aplicación del cuestionario participaron 195 docentes universitarios que imparten clases en el nivel de licenciatura dentro de los seis institutos que conforman la universidad: Artes (IA); Ciencias Agropecuarias (ICAp); Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI); Ciencias de la Salud (ICSa); Ciencias Económico-Administrativas (ICEA) y Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu). A continuación, se describen las características de la muestra estudiada a partir de la distribución de los participantes en las variables sociodemográficas y profesionales.

En la distribución de la muestra por la variable género se observó que la mayoría de los participantes son mujeres (60%). Algunos de los datos más relevantes en torno a la edad indican que gran parte de los docentes están en la adultez media (66.7%), es decir, tienen entre 41 y 60 años. Es importante mencionar que solamente un 6.7% tiene menos de 30 años. En contraste, solo el 5.6% de los participantes tiene 61 años o más. Un poco más de la mitad de los docentes es casado (54.4%). Respecto a los grados académicos, 38.7% es doctor, 33% maestro, 6.7% cuenta con una especialidad y solamente el 17.5% tiene licenciatura. Un 4.1% hizo un posdoctorado.

La mayoría de los participantes tiene once años o más dedicado a la docencia en licenciatura, esto denota ser una planta con amplia experiencia para realizar dicha tarea. Al indagar sobre

su experiencia como docente universitario, destaca que el 50.2% tiene dieciséis años o más de experiencia docente con estudiantes de nivel licenciatura. En el caso específico de la experiencia docente dentro de la UAEH, se observó una tendencia menor (39.4%) de los docentes con esa misma cantidad de años. El 61.1% de los participantes tiene menos de quince años como profesor.

En cuanto al tipo de contratación, el 55.2% tiene una plaza docente de tiempo completo (PTC); esto favorece el desarrollo de la investigación y el involucramiento en las actividades medulares de la institución (docencia, planeación, gestión y difusión). El 43.8% es profesor por asignatura (PXA); esto indica que la docencia no es su principal actividad, lo cual enriquece la formación de los estudiantes pues la planta docente cuenta con experiencia en el campo profesional. En contraste, una cantidad ínfima es profesor de medio tiempo (1%).

Casi la tercera parte de los participantes tiene algún nombramiento de SNI, ya que el 16% es nivel 1. La distribución de los participantes en los distintos institutos de la UAEH es homogénea en cuatro de ellos (ICEA, ICSHu, ICSa e ICAp); destaca la reducida cantidad en ICBI (3.6%) y en IA (4.1%). Cabe señalar que son muy pocos los profesores que han tomado un curso de ética (28.7%), por lo que la mayor parte carece de cursos sobre ética profesional (71.3%). Aunque la mayoría de ellos se autoevalúa como un profesor con alto nivel de ética (91.8%), evalúan a menor cantidad de sus colegas con el mismo nivel de desempeño ético que ellos (53.9%).

Esto significa que los docentes distinguen con claridad aquellos rasgos y/o conductas que caracterizan su propia ética profesional en el ejercicio de la docencia y a partir de su propia concepción pueden distinguir la ausencia de dichas conductas éticas en el actuar de los colegas. No obstante, este hecho pone en tela de juicio la objetividad ante la propia autoevaluación del desempeño. De acuerdo con los estudios realizados por López-Zavala (2013) y Zavala *et al.* (2019), la cultura profesional de los docentes mexicanos ante la evaluación de aspectos relativos al profesionalismo se caracteriza por asumir una postura más racional y crítica cuando se evalúa a otros y más subjetiva cuando se trata de la propia auto observación del desempeño.

Es importante mencionar que con los datos obtenidos en el cuestionario fue posible realizar el proceso de confiabilidad del instrumento a través del Alfa de Cronbach haciendo uso del programa estadístico SPSS. El valor obtenido fue de 0.93, indicador que permite asumir que los participantes en el cuestionario respondieron de manera consistente en los distintos reactivos que constituyeron el instrumento.

5.3.2. Docentes participantes en los grupos de discusión

En cuanto a los grupos de discusión, se contó con la participación de 20 docentes universitarios pertenecientes a 5 de los 6 institutos de la UAEH: ICSa, ICSHu, ICEA, ICBI, IA. En el cuadro 3 se aprecian los programas educativos por instituto a donde pertenecen los docentes participantes.

Cuadro 3

Docentes participantes en los grupos de discusión por instituto y programa educativo

Instituto	Programas educativos donde imparten clases los docentes	No. de docentes participantes	Género	
			F	M
Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu)	Sociología; Ciencias de la Educación; Ciencias Políticas y Administración Pública; Trabajo Social	6	2	4
Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI)	Ing. en Física y Técnica Avanzada; Ing. Química en Alimentos; Ing. Industrial; Ing. Civil; Ing. Electrónica; Arquitectura	5	1	4
Artes (IA)	Música; Danza; Teatro	4	2	2
Ciencias de la Salud (ICSa)	Medicina; Farmacia; Gerontología	3	3	0
Ciencias Económico Administrativas (ICEA)	Administración; Turismo	2	2	0

Nota: Elaboración propia.

Se contó con la participación de 20 docentes, 10 hombres y 10 mujeres que imparten clases en licenciatura en 18 programas educativos en 5 institutos de la UAEH. Respecto al tipo de contratación de los docentes por género, se obtuvo lo siguiente: 9 docentes fueron profesores de asignatura (5 mujeres y 4 hombres); 11 docentes fueron profesores de tiempo completo (5 mujeres y 6 hombres); 3 PTC son candidatos al SNI y 2 tienen la categoría SNI 1. Independientemente de la categoría que tienen (PXA o PTC), 6 profesores señalaron que ejercen su profesión además de dedicarse a la docencia.

En cuanto a las edades de los docentes, éstas oscilaron entre los 32 y 58 años; 9 docentes se ubican entre los 32 y 39 años; 7 docentes se encuentran en un rango de edad de 41 y 49 años y únicamente 4 docentes tienen una edad entre 52 y 58 años. En relación con el estado civil de los docentes, 10 son casados, 5 solteros, 3 divorciados y 2 viven en unión libre.

Respecto a la formación disciplinar inicial de los docentes participantes, en el cuadro 4 se ilustra la diversidad de formación por áreas de conocimiento.

Cuadro 4

Formación disciplinar docente (licenciatura)

Áreas de conocimiento	Formación disciplinar docente (licenciatura)	No. de docentes
Ciencias Sociales y Humanidades	Sociología; Ciencias de la Educación: Ciencias Políticas; Trabajo Social; Antropología Social.	6
Ciencias Exactas e Ingenierías	Física y Tecnología Avanzada; Ingeniería-Arquitectura; Arquitectura; Ingeniería en Geología Ambiental.	5
Artes	Arte Dramático; Piano; Educación Musical, Instrumentista de bajo.	4
Ciencias de la Salud	Psicología; Medicina; Química Farmacéutica.	3
Ciencias Contables	Administración; Contaduría.	2

Nota: Elaboración propia.

La mayoría de los docentes cuentan con estudios de posgrado, 10 de ellos tienen un doctorado como grado máximo de estudios; 8 cuentan con el nivel de maestría y solamente uno tiene licenciatura y otro estudió una especialidad como máximo grado. Al momento del estudio 5 docentes se encontraban estudiando un posgrado (maestría o doctorado) asociado a su formación disciplinar.

Una característica relevante de los docentes participantes en los grupos de discusión fue la antigüedad docente, la cual oscila entre 1 y 20 años. Gran parte de los docentes universitarios (16) se iniciaron en la docencia justo a su ingreso a la UAEH, es decir, no contaban con experiencia docente previa, o bien, tenían poca experiencia (entre 3 y 7 años). Con relación a este punto, en el cuadro 5 se muestra la experiencia docente adquirida dentro de la UAEH, la cual se presenta por rangos de antigüedad (años).

Cuadro 5

Antigüedad en la docencia dentro de la UAEH

Rangos (años)	No. de docentes
1-5	6
6-10	2
11-15	9
16-20	3

Nota: Elaboración propia.

La mayoría de los participantes tiene experiencia en la docencia específicamente en el nivel de licenciatura dentro de la institución, destacan 9 profesores cuya práctica docente oscila entre 11 y 15 años de experiencia; 3 de ellos tienen entre 16 y 20 años como docentes en este nivel educativo. Lo anterior demuestra que la universidad es el primer espacio donde los profesores se inician como docentes y se van formando a partir del ejercicio de la actividad como profesionales de la docencia. Al ingresar a la universidad van consolidando su condición laboral como profesores por asignatura (PXA) o profesores de tiempo completo (PTC), ubicándose en aquellos programas educativos congruentes con su formación disciplinar de base.

Para finalizar la caracterización docente, 14 afirmaron no haber tomado cursos relativos a la ética profesional de la docencia. Únicamente 6 docentes confirmaron su asistencia a cursos asociados a la ética en general en algún momento de su vida laboral.

5.3.3. Informantes entrevistados

Por otra parte, se contó con la participación de 4 directores pertenecientes a 3 direcciones de la universidad a quienes se entrevistó en forma individual vía remota. En el cuadro 6 se presentan las características que describen cada uno de los casos.

Cuadro 6*Datos generales de los directores entrevistados*

Nombramiento	Género		Edad	Estado civil	Grado máximo de estudios	Tipo de contratación	Experiencia en el cargo	Antigüedad en la UAEH	Docente en licenciatura
	F	M							
Director de Superación Académica		X	41	casado	Maestría	PTC	4 meses	15	No
Directora General de Evaluación	X		61	divorciada	Doctorado	PTC	17 años	37	No
Responsable de Evaluación del Personal	X		47	casada	Maestría	PTC	17 años	23	Si
Defensora Universitaria	X		51	soltera	Doctorado	PTC	9 meses	22	Si

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos reportados, los informantes-clave fueron 3 mujeres y 1 hombre, cuyas edades oscilan entre los 41 y 61 años; 2 directores son casados, 1 directora es divorciada y otra es soltera. Asimismo, 2 tienen como grado máximo maestría y 2 cuentan con un doctorado congruente con la función directiva que desempeñan. Cabe señalar que 2 directores se desempeñan como docentes de licenciatura en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu).

Todos son profesores de tiempo completo con una antigüedad institucional mayor a los 15 años; esto da cuenta de la relevancia que tiene la permanencia dentro de la institución para ocupar un cargo directivo. Si bien 2 funcionarios tienen poco tiempo en el cargo que ocupan, tanto su trayectoria laboral dentro de la UAEH como su formación profesional son dos elementos fundamentales para ocupar las direcciones actualmente, ya que han desempeñado acciones acordes a las funciones que desarrollan como funcionarios de la universidad. A continuación, se describirá brevemente la trayectoria profesional de cada uno de ellos.

El director responsable de la formación docente, PTC adscrito a la Dirección de Superación Académica (DiSA) de la universidad es ingeniero en sistemas computacionales por el Instituto Tecnológico de Pachuca; tiene una maestría en docencia (Universidad de las Américas, Puebla). En cuanto a los procesos de especialización para desempeñarse como director de formación docente se encuentran los siguientes: Especialidad en docencia en línea (Virtual Teacher Specialization por medio de Coursera, Universidad de Irvine California), diplomado en objetos de aprendizaje, diseño y creación de programas educativos a distancia y capacitación continua docente y en gestión educativa.

Actualmente es docente en la maestría en tecnología educativa de la UAEH y asesor de proyectos terminales. Durante el periodo de 2005 al 2010 impartió clases en el nivel de licenciatura en dos programas educativos: Ciencias Políticas y Administración Pública y Enseñanza de la Lengua Inglesa, ambos en ICSHu impartiendo materias referidas al manejo de la tecnología. Es importante destacar que dentro de su trayectoria laboral en la universidad ha participado como formador de docentes, subdirector y director en diversas áreas de

formación docente dentro de DiSA, instancia perteneciente a la División Académica de la UAEH.

Por otra parte, la Directora General de Evaluación de la UAEH, PTC nivel C, ocupa un cargo como funcionaria de mandos medios, dependiente de la rectoría; su formación inicial es licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia por la UABC; una especialidad en docencia y una maestría en ciencias de la educación por la UAEH. Estudió el doctorado en filosofía y ciencias de la educación con énfasis en medición y evaluación en la Universidad Complutense de Madrid, España.

Como parte de la formación para la ocupación del cargo, cuenta con un diplomado en competencias directivas por la UAEH, un diplomado en lingüística avanzada del español, así como también cursos de estadística e informática. Desde su perspectiva, esta formación le ha permitido desarrollar con éxito las funciones propias de la Dirección de Evaluación.

Es fundadora de la Dirección General de Evaluación (DGE) de la UAEH desde 2002. Durante el periodo de 2007-2009 deja el cargo y se incorpora como docente investigador en el Área Académica de Ciencias de la Educación (ARACED) perteneciente al ICSHu, desempeñando funciones docentes en licenciatura y posgrado en los programas de ciencias de la educación. Posteriormente en el 2010 regresa a ocupar nuevamente el cargo de directora general de evaluación docente y deja de dar clases en el nivel de licenciatura y posgrado para dedicarse exclusivamente a la dirección.

Durante su trayectoria laboral dentro de la UAEH se ha desempeñado como docente de nivel bachillerato (preparatoria No. 1 y No. 3 dependientes de la universidad) y nivel superior (en la licenciatura en farmacia y ciencias de la educación). Su experiencia docente en ambos niveles educativos es de 27 años. Cabe señalar que hasta diciembre de 2021 estuvo laborando en la UAEH y a partir de enero de 2022 inicia su proceso de jubilación. Su participación en la entrevista se hizo cuando aún se encontraba al frente de la dirección general de evaluación.

Por otra parte, la Responsable de Evaluación del Personal de la UAEH es PTC asociado (subdirección) y depende directamente de la Dirección General de Evaluación. Es responsable de los procesos de evaluación del personal docente, administrativo y directivo. Tiene la licenciatura en psicología educativa por la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco; así como la maestría en psicología educativa por la Facultad de Psicología de la UNAM. Como parte del proceso de formación para la ocupación en el cargo ha tomado diversos cursos de metodología cuantitativa, estadística, paradigmas de evaluación y gestión educativa. Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación Docente (RIIED).

Durante su trayectoria como responsable de los procesos de evaluación en la universidad ha participado en los procesos de diseño, piloteo, validación de instrumentos de evaluación al personal; implementación de procesos de evaluación tanto en bachillerato como en licenciatura y posgrado. Además, se desempeña como profesora de asignatura en la licenciatura en ciencias de la educación en ICSHu, donde imparte la materia de evaluación educativa atendiendo a un promedio de 30 alumnos semestralmente.

Finalmente, la Defensora Universitaria de la UAEH es PTC candidata a SNI, adscrita al Área Académica de Derecho en ICSHu; el nombramiento de defensora universitaria es un cargo honorario que depende directamente de rectoría. La defensora tiene dos licenciaturas: relaciones internacionales y derecho, ambas por la UNAM. Cuenta con varios posgrados: Maestría en estudios diplomáticos por el Instituto Matías Romero de la Secretaría de Relaciones Exteriores; máster en estudios avanzados en derechos humanos por la Universidad Carlos III de Madrid, España; doctorado en estudios avanzados en derechos humanos con mención internacional y candidata a doctora en derechos internacionales por la Universidad Complutense de Madrid. Cuenta también con una especialidad en derechos humanos realizada en el International Statistical Institute (ISI) en La Haya, Países Bajos.

Si bien tiene poco tiempo en el cargo, cuenta con experiencia en el área de atención a derechos humanos, ya que laboró en la Dirección General de Quejas y Orientación en la Comisión Nacional de Derechos Humanos en CDMX. Esta experiencia en conjunto con la

especialidad en derechos humanos y la formación como licenciada en relaciones internacionales son, a juicio de ella, los procesos formativos que le han permitido desempeñarse en su cargo actual.

Desempeña las funciones de PTC brindando tutoría, asesoría y docencia en el nivel de licenciatura y posgrado. Al respecto, es profesora en la licenciatura de derecho donde imparte dos asignaturas (derecho internacional público y privado), atendiendo a un promedio de 26 estudiantes semestralmente. También imparte clases en el doctorado en ciencias sociales, ambos programas pertenecen al ICSHu.

Durante los últimos 6 años se ha venido desempeñando como docente de la licenciatura de derecho en la facultad de derecho de la UNAM en el sistema abierto, impartiendo dos materias: derecho civil (26 alumnos en promedio) y derecho internacional (48 alumnos en promedio). Cabe señalar que la defensora universitaria señaló que para aceptar el cargo honorario solicitó continuar con su condición de PTC y por ello, continúa con su carga docente en licenciatura y con las actividades propias del nombramiento como profesora investigadora de tiempo completo.

Como se puede observar, los informantes cuentan con amplia experiencia como docentes en el nivel superior, son PTC y tienen una formación disciplinar sólida, además de la experiencia profesional, lo cual les permite desempeñarse en el cargo que ocupan actualmente como directores. Un dato interesante radica en que los 4 informantes se han desempeñado como docentes en programas educativos pertenecientes al ICSHu, y en un caso, parte de su formación en educación también se ha desarrollado en dicho instituto.

5.4. Desarrollo de la investigación

La investigación se desarrolló en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) durante el periodo julio-diciembre de 2020. Se tomaron en cuenta los 6 institutos¹⁰ ubicados en la Ciudad de Pachuca, Real del Monte y Tulancingo, Hidalgo donde se imparten licenciaturas en distintas disciplinas: artes, agropecuarias, básicas e ingenierías, de la salud, económico-administrativas y sociales-humanidades, así como las direcciones de evaluación docente, formación docente y defensoría universitaria. La investigación se llevó a cabo de la siguiente manera (cuadro 7).

Cuadro 7

Desarrollo de la investigación: espacio temporal

Actividad	Periodo julio-diciembre 2020	Medio
Aplicación del cuestionario docente	Septiembre y octubre	A través de un formato diseñado con google forms que fue aplicado en línea a docentes universitarios.
Desarrollo de los grupos de discusión	Noviembre	Se aplicaron 3 grupos con docentes en forma presencial en el Centro de Negocios de la UAEH (unidad de seminarios).
Entrevistas semiestructuradas a directivos	Noviembre y diciembre	Se aplicaron a 4 directivos pertenecientes a 3 direcciones vía remota a través de zoom.

Nota: Elaboración propia.

¹⁰ La delimitación espacial de los institutos donde laboran los docentes aparece en el anexo 4.

La investigación se desarrolló en tres fases, las cuales se describen a continuación.

- *Primera fase:*

Se inició con la aplicación del cuestionario para la selección de los participantes en los grupos de discusión. A través de un muestreo aleatorio simple fue posible contar con un total de 195 cuestionarios docentes (PTC y PXA) pertenecientes a distintas disciplinas dentro de los seis institutos científicos que dan clases en licenciatura en la modalidad presencial. Durante los meses de septiembre y octubre de 2020 se desarrolló la aplicación del cuestionario en línea a través de la plataforma de google, monitoreando el proceso.

- *Segunda fase:*

Una vez con los resultados del instrumento se procedió a identificar a los docentes interesados en participar en los grupos de discusión (GD), quienes registraron su correo electrónico en el cuestionario para ser contactados. Se registraron un total de 100 docentes interesados en participar en los grupos de discusión. De esta manera, se procedió a identificar a los docentes por programa educativo e instituto contactándolos nuevamente por correo electrónico para invitarlos a participar en los grupos de discusión en su modalidad presencial. Se buscó la participación equitativa de hombres y mujeres, así como la variedad en programas educativos de los 6 institutos. Posteriormente, se envió una presentación electrónica con audio donde se explicó el objetivo y naturaleza de la actividad, describiendo la mecánica de los grupos de discusión y la dinámica de trabajo. Además, se comentó sobre la relevancia de la videograbación de las sesiones y el consentimiento informado.

En la elección de los docentes para la conformación de los 3 grupos de discusión se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Docentes en activo que imparten clases en el nivel de licenciatura en cualquiera de sus dos categorías (profesor de tiempo completo y profesor por asignatura).
- Con experiencia docente en el nivel superior dentro de la institución.
- Provenientes de los institutos que conforman la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

- Docentes que participaron en la evaluación docente en el último año (durante el periodo de la investigación).
- Docentes que manifestaron en el cuestionario aplicado su disposición para participar en los grupos de discusión.
- Docentes que pudieran asistir a la sesión organizada bajo la modalidad presencial en las fechas establecidas.

De esta manera, se conformaron 3 grupos de discusión con un máximo de 8 y un mínimo de 5 participantes, cuidando que los docentes de cada grupo pertenecieran a diversos programas educativos, distintos institutos y tipos de contratación, con diferente formación disciplinar, elementos fundamentales para analizar sus diversas posiciones frente al tema de la investigación favoreciendo con ello el debate. Esta actividad se desarrolló durante 3 días en el mes de noviembre en un horario de 9:00 a.m. a 11:00 a.m. En el cuadro 8 se aprecia la conformación de cada grupo de discusión.

Cuadro 8*Caracterización de los grupos de discusión*

GD	No. de participantes por género		Tipo de contratación		Programas educativos donde imparten clases de licenciatura	Institutos de procedencia
	F	M	PTC	PXA		
1	3	4	3	4	Ciencias de la Educación; Sociología; Arquitectura; Física y Tecnología Avanzada; Química en Alimentos; Ingeniería Industrial; Ingeniería Civil; Ingeniería Electrónica; Administración; Música; Teatro; Danza; Farmacia.	ICSHu, ICBi, ICEA, IA, ICSa.
2	3	5	6	2	Ciencias Políticas y Administración Pública; Arquitectura; Física y Tecnología Avanzada; Ciencias de la Educación; Turismo; Música; Gerontología.	ICSHu, ICBi, ICEA, IA, ICSa.
3	4	1	3	2	Trabajo Social; Sociología; Arquitectura; Música; Medicina.	ICSHu, ICBi, IA, ICSa.

Nota: Elaboración propia.

Un total de 20 docentes participaron (10 hombres, 10 mujeres) los días programados para la actividad; 12 fueron profesores investigadores de tiempo completo y 8 profesores por asignatura. Los docentes imparten clases en 18 programas educativos de licenciatura de 5 institutos de la UAEH: ICSHu, ICBi, ICEA, ICSa, e IA.¹¹

En el grupo 1 asistieron un total de 7 docentes (3 mujeres y 4 hombres) de los cuales 3 fueron PTC y 4 PXA. Los docentes imparten clases en 13 programas de licenciatura de diversas ramas científicas, es decir, ciencias sociales y humanidades, ciencias exactas, ciencias económico-administrativas, ciencias de la salud y artes, lo que equivale a la presencia de 5 institutos de la UAEH. En cuanto al grupo de discusión 2, participaron 8 docentes (3 mujeres, 5 hombres); 6 son PTC y 2 PXA; todos pertenecen a 7 programas de licenciatura en todas las ramas científicas ya señaladas, contando nuevamente con la presencia de 5 institutos. Finalmente, en el grupo 3 asistieron 5 docentes (4 mujeres, 1 hombre); 3 PTC y 2 PXA, quienes laboran en 5 programas educativos. Dichos programas educativos pertenecen a 4 institutos, por lo que no se contó con la presencia de docentes de ICEA.

Cabe señalar que las sesiones fueron videograbadas y se contó con el apoyo de una persona responsable de la videograbación (externa a la universidad) y otra más responsable de la relatoría (egresada de la licenciatura en ciencias de la educación). La investigadora fue responsable de moderar cada uno de los GD, así como de la constitución de cada uno de ellos, tratando de favorecer las relaciones simétricas entre los asistentes, igualdad en la participación; fue quien inició y cerró la actividad.

En términos generales, los docentes demostraron su interés por la experiencia en los GD agradeciendo la invitación. Todo se desarrolló en un ambiente de colaboración, respeto y cordialidad. A través de los GD fue posible generar en los docentes la reflexión sobre la ética profesional en el ejercicio de la docencia, discutiendo sobre su relevancia en la formación y evaluación, lo que permitió analizar una visión de conjunto sobre el profesionalismo en la docencia universitaria.

¹¹ En los grupos de discusión no se contó con la participación de profesores del ICAp, instituto ubicado en Tulancingo, Hidalgo, debido a su agenda de trabajo, así como a las condiciones de la pandemia por COVID-19, lo cual dificultó la posibilidad de traslado de los docentes a la Ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Para la conformación de los GD, su mecánica y conducción, se siguieron las recomendaciones de diversos autores (Barbour, 2014; Gurdián-Fernández, 2007; Canales y Peinado, 1995; Álvarez-Gayou, 2019; Taylor y Bodgan, 1987; Flick, 2010, 2014; Gordo y Serrano, 2008).¹²

- *Tercera fase:*

Para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, se inició con la identificación de los datos de 4 directores de la UAEH a través de la página de la universidad, recolectando información respecto a su nombre completo, nombramiento, lugar de adscripción, correos electrónicos y horarios de trabajo. Así fue posible identificar como informantes clave a la Directora General de Evaluación, la Responsable de Evaluación del Personal, el Director de Superación Académica y la Defensora Universitaria.

Posteriormente, se envió un correo a cada uno de ellos haciendo una invitación a colaborar en una entrevista. En dicho correo se explicó el objetivo de la misma como parte de un proyecto de investigación doctoral, así como la pertenencia de la investigadora del proyecto como docente de la UAEH.

Los 4 funcionarios respondieron afirmativamente, por lo que se procedió a enviar vía correo electrónico una presentación electrónica con audio donde se explicó el objetivo de la entrevista, se describió la dinámica de la misma y el tiempo acordado (1 hora); además se comentó sobre la necesidad de grabar la sesión y la confidencialidad de la información.

Para la conducción de las cuatro entrevistas semiestructuradas, se hizo un muestreo intencional, toda vez que se eligieron aquellas figuras con nombramiento vigente en el momento del estudio. Los criterios de selección de los agentes de la investigación se determinaron a partir de la revisión metodológica de los estudios más cercanos al objeto de indagación. Dichos criterios fueron:

¹² Las recomendaciones metodológicas para la conducción de los grupos de discusión aparecen en el anexo 5.

- Responsables de la acción formativa en docentes universitarios, del seguimiento del código de ética en la universidad y de la evaluación de la docencia (directores generales de formación docente, evaluación docente y defensor universitario).
- Experiencia en la gestión del desarrollo académico en la docencia universitaria.
- Disposición para participar en la entrevista individual.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 1 hr. 20 min. y se desarrollaron vía zoom durante las últimas dos semanas de noviembre. Cabe destacar la disposición de cada uno de los funcionarios participantes en la entrevista, quienes llegaron puntualmente a la hora acordada, mostrando agrado por participar, interés en la investigación, cortesía y amabilidad durante el desarrollo de la actividad. La investigadora fue responsable de la conducción de cada una de las entrevistas, así como de la elección de los directores participantes.

De este modo, la entrevista semiestructurada permitió conocer desde el discurso de las autoridades educativas sus concepciones sobre: la ética en la formación profesional docente y en qué punto está ubicada la universidad al respecto; la presencia y/o ausencia de la ética como rasgo distintivo de la docencia universitaria; sus procesos formativos, evaluativos y los lineamientos normativos que orientan el actuar ético del docente. Para la conducción de las entrevistas semiestructuradas se tomaron en cuenta las recomendaciones metodológicas de González (2006), Flick (2010; 2014), Merriam (2009), Ruiz-Olabuénaga (1999) y Álvarez-Gayou (2019).¹³

Es importante mencionar que se tomaron en cuenta una serie de directrices éticas durante el desarrollo de la investigación que permitieron llevar a buen término el trabajo de campo, siguiendo para ello, los lineamientos sugeridos en la investigación social señalados por diversos autores (Flick, 2007; Creswell, 2009 y Christians, 2011).¹⁴ Asimismo, se contó con el consentimiento informado de los participantes tanto en los grupos de discusión como en

¹³ Las recomendaciones metodológicas para la conducción de la entrevista están en el anexo 6.

¹⁴ Las directrices éticas que guiaron el estudio se presentan en el anexo 7.

las entrevistas. ¹⁵ Tanto las directrices éticas como el consentimiento informado fueron un elemento valioso en la confianza de los informantes para participar en la investigación.

5.5. Análisis de los resultados

5.5.1. Tipo de análisis

Se recurrió al análisis temático que de acuerdo con Kornblit (2007) consiste en la conformación de núcleos temáticos y organización de los datos cualitativos según la relaciones que se generan dentro de dichos núcleos. El análisis temático requiere de un proceso de descripción de los datos y su posterior interpretación a partir de marcos teóricos-conceptuales del dominio del investigador. Por categoría temática se entiende la representación que los entrevistados dan a un fenómeno, problema, acontecimiento o suceso señalado como significativo (Strauss y Corbin, Citado en San Martín, 2014).

La categorización es el proceso a través del cual la información cualitativa una vez transcrita se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea relevante sobre el fenómeno de estudio. Como Miles y Huberman (1984, citados en Mejía, 2011) señalan, la categorización representa la materia prima del análisis que permite generar datos significativos. Para ello, se utilizaron códigos que son términos o abreviaturas de palabras que sirvieron para asignar a cada unidad categorial una etiqueta con la cual se expresa el contenido conceptual.

El criterio de categorización fue de tipo inductivo-deductivo, ya que se inició con la conformación de macro categorías definidas teóricamente, como se mostró en el apartado de la construcción de los instrumentos. Dichas categorías se reestructuraron a partir del primer proceso de revisión minuciosa de la información empírica obtenida (proceso de edición). En la reestructuración de las categorías se tomaron en cuenta la naturaleza de la información, así como las similitudes encontradas en el contenido tanto de los grupos de discusión como de

¹⁵ Los formatos de consentimiento informado se encuentran en el anexo 8.

las entrevistas semiestructuradas (Tyler y Bogdan, 1987; citados en Mejía, 2011). Las categorías analíticas fueron las siguientes:

- *La ética como eje rector en el desarrollo institucional y social de la universidad:* Se entiende como la presencia de la ética profesional en el contexto universitario, su relevancia en el desempeño docente y formativo; así como aquellas acciones universitarias orientadas al bienestar institucional y de la docencia.
- *La ética como función social de la profesión docente:* Son los aspectos relacionados con el papel social que adquiere la docencia y que tienen lugar tanto en la formación profesional de los jóvenes como en el ejercicio de la docencia.
- *La ética profesional como vocación docente:* Son los aspectos relativos al interés genuino por la docencia y el actuar ético que están presentes tanto en el desarrollo profesional de la docencia como en los procesos formativos de la profesión docente.
- *Principios personales-profesionales de una docencia ética:* Son una serie de principios mínimos necesarios para el logro del ethos profesional de la docencia, tales como: Respeto hacia el estudiante, igualdad en el trato, honestidad, tolerancia, escucha activa, diálogo, justicia social, equidad y sentido humano.
- *La ética profesional como un compromiso con la docencia universitaria:* Se refiere a la aceptación consciente de la labor docente que implica el reconocimiento del bien común que caracteriza el actuar ético en los procesos de enseñanza y aprendizaje, demostrando con ello, maestría en la práctica de la enseñanza.
- *La ética como responsabilidad con la formación integral del estudiante:* Son las buenas prácticas docentes encaminadas al beneficio y bienestar de los estudiantes, evitando daño físico, moral o legal, desarrollando acciones encaminadas a la formación integral de los jóvenes.
- *La ética profesional como un componente evaluativo en la docencia universitaria:* Se refiere a la presencia de características éticas como elementos evaluativos en el desempeño del docente universitario, así como la relevancia de la ética profesional docente en el marco normativo de la universidad.
- *Medios y procesos de evaluación de la ética docente en la universidad:* Son los recursos utilizados y/o propuestas para evaluar el desempeño ético, así como el

desarrollo de acciones concretas para implementar procesos de evaluación de la ética profesional de la docencia.

A partir de estas categorías se inició el proceso de revisión de la información de los grupos de discusión y de las entrevistas semiestructuradas. Esto dio lugar a la generación de categorías temáticas en torno a las cuales se discutieron los resultados encontrados.

El análisis temático permitió recuperar tanto los significados, las perspectivas y las prácticas docentes en torno a la ética profesional, así como también las posturas de los funcionarios sobre los procesos de formación y evaluación en el desempeño de la docencia. De esta forma, el análisis de los datos se desarrolló manteniendo su carácter textual y categorizando el contenido de la información recopilada. Para ello, se recurrieron a las 3 fases planteadas por Miles y Huberman (1984, citados en Mejía, 2011) en el tratamiento de los datos. A continuación se describe el procesamiento de los datos por cada una de estas fases:

- 1) Reducción de datos cualitativos: Para la presentación de análisis cualitativos se hizo uso de matrices que permitieron mostrar las relaciones entre las categorías encontradas y a partir de ello, construir los datos y su interpretación.
- 2) Análisis descriptivo: Una vez con los datos cualitativos de los grupos de discusión reducidos, así como de las entrevistas se comenzó a inferir enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo por tipo de instrumento.
- 3) Interpretación: Después se procedió a realizar la interpretación, buscando construir enunciados de corte conceptual y explicativo sobre los datos cualitativos. La interpretación entendida como el proceso de construcción conceptual se desarrolló a partir de los datos descriptivos obtenidos tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas semiestructuradas.

En este proceso de interpretación se transformaron los datos en categorías (unidades de significado) sobre la ética profesional en las prácticas docentes en el nivel superior, generando formulaciones donde se condensan los significados de los sujetos, en este caso, los significados y las perspectivas docentes y la visión de los funcionarios (Kelle, 2005).

En la construcción de los datos cualitativos, es decir las prácticas docentes y los significados de los funcionarios en torno al fenómeno de estudio, se siguieron las 3 fases planteadas por Kornblit (2007):

- Análisis de cada una de las entrevistas: grupales (grupos de discusión) e individuales (entrevistas semiestructuradas), identificando acciones o situaciones representativas sobre la construcción de la ética profesional, su formación y evaluación (secuencias).
- Posteriormente se determinaron aquellas unidades que generaron relaciones entre los significados y los actores que intervienen (participantes).
- Finalmente, se identificaron aquellos juicios y/o apreciaciones sobre determinado episodio o situación que brindan un sentido subjetivo dado por los docentes y/o los funcionarios a lo que se dice y/o hace (proposiciones argumentativas).

De esta manera, el análisis de los datos cualitativos tuvo dos niveles de comprensión: Descriptivo y explicativo (Miles y Huberman, citados en Denman y Haro, 2002), lo cual permitió dar cuenta del fenómeno de estudio. A partir de la construcción de categorías temáticas, el proceso de interpretación reflejó tanto las prácticas docentes como las posturas de los informantes entrevistados en articulación con los contextos sociales e históricos en los que viven y donde tiene lugar la ética profesional de la docencia. Dichas construcciones reflejan las vivencias docentes y los significados de los funcionarios.

Cabe señalar que en el proceso interpretativo y explicativo se utilizaron fragmentos de diálogo que surgieron de la evidencia empírica, así como también conceptos derivados de las perspectivas teóricas sobre la ética y la ética profesional (Hortal, 2002; Villoro, 2013; Cortina, 2017 y Ruiz, 2016); ética de la alteridad y ética del cuidado (Lévinas, 2001; Gilligan, 1994; Idareta, y Úriz, 2012; Navarro, 2008; Duch, 2007; Jaramillo y Aguirre, 2010;) y desde los enfoques de las éticas modernas y contemporáneas (Latapí, 1999; Urrutia, 2011; 2016), retomando además planteamientos de la evaluación del desempeño docente desde su función formativa (García-Cabrero *et al.*, 2014; Loredó, 2000; Loredó y Rigo, 2001; Rueda y Díaz-Barriga, 2011; Rueda, 2011 y 2016; Sanz, 2019; Murillo, 2018; Murillo *et al.*, 2011) y

aquellos que hacen referencia a las prácticas docentes éticas (Chávez y Benavides, 2011; Mínguez, 2010; Figueroa *et al.*, 2009; Hortal, 2002; Hirsch y Yurén, 2013).

5.5.2. Dispositivos de sistematización y análisis

En cuanto a la sistematización de los datos, se hizo uso de diversas matrices para los grupos de discusión, así como el programa de Atlas.Ti. En el caso de las entrevistas semiestructuradas con los informantes clave se utilizó únicamente el Atlas. Ti. El programa de gestión y análisis cualitativo ATLAS.Ti, un software en su versión 8 es una herramienta cuya flexibilidad en el análisis cualitativo permitió recuperar los diversos sentidos y significados que los entrevistados dan a la ética profesional en la práctica docente. Para iniciar el proceso de sistematización de la información, se transcribieron y editaron las entrevistas tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas semiestructuradas de los informantes clave.

Se hizo uso de códigos de identificación para los participantes en cada grupo de discusión, señalando inicial del tipo de instrumento (grupo de discusión), asignación de un número de grupo, inicial de género (masculino, femenino), número asignado, categoría docente (PXA o PTC), instituto de procedencia e inicial de la licenciatura donde imparten clases. Del mismo modo, se hizo uso de códigos de identificación para cada uno de los funcionarios entrevistados, señalando inicial del instrumento (entrevista semiestructurada), asignación de un número según el orden de entrevista, inicial de género (masculino, femenino), categoría docente (PXA o PTC) y fecha de la entrevista. De esta manera se garantizó la confidencialidad de los participantes por tratarse de funcionarios.

A través del programa ATLAS.Ti, se desarrolló el análisis axial de los datos cualitativos de ambos instrumentos, favoreciendo el análisis temático de los datos. La elección de este programa de Software radica en las posibilidades que ofrece para desarrollar en forma flexible el análisis de datos cualitativos de corte descriptivo e interpretativo, facilitando la organización del análisis a través de funciones, tales como: segmentar citas, conceptualizar,

generar categorías analíticas y relacionar procesos, al mismo tiempo que se mantiene el vínculo directo entre el dato y el análisis (San Martín, 2014).

En el tratamiento de los datos con este programa se hizo uso de la codificación abierta y axial. La codificación abierta en el caso de las entrevistas semiestructuradas permitió abordar en un primer momento el texto con el fin de identificar ideas, pensamientos, conceptos y significados de los informantes, esto a través de un proceso inductivo. La codificación axial se utilizó tanto para los grupos de discusión como para las entrevistas semiestructuradas, desarrollándose un examen minucioso de los códigos encontrados; en este proceso los datos son segmentados, analizados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias.

En este proceso de codificación axial se hizo uso de los memos, aplicación que ofrece el programa de Atlas.Ti para realizar las comparaciones y las conceptualizaciones. Los memos (anotaciones) fueron registrados en los códigos generados y posteriormente se retomaron para la construcción de las categorías temáticas. La función de los memos fue extraer información que permitió dar significado a los datos, generando las aproximaciones conceptuales (Birks *et al.*, 2008). Cabe señalar que también se utilizaron los memos para registrar el diario de campo, donde se tomaron en cuenta las 3 relatorías realizadas. A continuación se explica el proceso de construcción de los datos cualitativos por cada una de las técnicas empleadas.

5.5.3. Análisis de los grupos de discusión.

En el caso de los grupos de discusión se hizo uso de matrices analíticas que de acuerdo con Miles y Huberman 1984 (citados en Mejía, 2011) son cuadros de doble entrada donde se registra la información cualitativa (fragmentos de los textos, frases o figuras simbólicas). A través de las matrices de análisis se pudo contar con una visión global de los datos cualitativos de cada uno de los grupos facilitando el análisis de los significados docentes sobre la ética, las perspectivas sobre ética profesional en la docencia universitaria y las prácticas docentes éticas.

En un primer momento, se elaboraron diversas matrices por cada grupo de discusión para comenzar a definir las categorías temáticas. Dichas matrices permitieron identificar las semejanzas y/o divergencias encontradas en las construcciones entre los grupos. En un segundo momento, se utilizaron matrices globales para identificar las relaciones entre las unidades de significado encontrados en los tres grupos de discusión desarrollando un análisis temático general.

En un tercer momento, a través del programa de Atlas.Ti se hizo un análisis axial con cada una de las categorías temáticas encontradas, con lo cual fue posible identificar las relaciones entre los diversos códigos, se definieron las unidades de significado a partir de enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo, con lo cual inició el proceso de interpretación. Cabe señalar que la interpretación entendida como el proceso de construcción conceptual (Miles y Huberman citados en Denman y Haro, 2002) se desarrolló a partir de los datos descriptivos obtenidos de los tres grupos de discusión. En este nivel de análisis interpretativo se visualizaron los datos obtenidos como un todo, buscando la generalización sobre el fenómeno de estudio, lo cual permitió su explicación y comprensión.

De este modo se comenzaron a construir los significados sobre ética profesional docente, las perspectivas sobre ética profesional en la docencia y las prácticas docentes éticas, recuperando los procesos de formación y evaluación docente, así como aquellas prácticas no éticas presentes en el contexto institucional, esto a través de enunciados de corte conceptual y explicativo. Esta perspectiva analítica es congruente con el enfoque construccionista, ya que las unidades de significado (categorías temáticas) se construyen a partir de la recuperación de las voces de los participantes (Braun & Clarke, 2006 y Birks *et al.*, 2008). Estos hallazgos se presentan mediante categorías temáticas y redes semánticas.

5.5.4. Análisis de las entrevistas semiestructuradas.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas se inició con una codificación abierta haciendo uso de códigos sustantivos con la ayuda de conceptos teóricos; esto a través del programa Atlas.Ti. En segundo lugar, se organizaron los códigos conformando grupos que permitieron

generar las categorías temáticas. En concordancia con Glaser y Strauss (citados en Kelle, 2005), se requiere ver los datos relevantes a través de la información empírica y para ello, es necesario que el investigador cuente con sensibilidad teórica, para ir conceptualizando códigos sustantivos buscando relaciones que permitan llegar a explicaciones sobre el fenómeno de interés.

En tercer lugar, se desarrolló una codificación axial buscando las relaciones entre los conceptos más significativos (Strauss y Corbin, 2002) que permitieron dar cuenta de los significados que los funcionarios dan a la presencia de la ética profesional, su desarrollo en el desempeño docente, así como su formación y evaluación. En este nivel de análisis se identificaron diversas posturas con un fin explicativo, retomando los referentes teóricos y conceptuales, así como aquellas investigaciones relevantes del estado de la cuestión para explicar los significados encontrados.

En este sentido, la codificación axial permitió construir los significados más relevantes y a partir de ello, derivar un análisis profundo de las visiones de los participantes en la entrevista. En la construcción de los datos cualitativos se siguió el procedimiento señalado por Strauss y Corbin (citados en Kelle, 2005), el cual se describe a continuación:

- Se identifican las acciones que se dirigen al mismo objeto;
- Se analizan las causas que llevan a esos fenómenos;
- Se identifican los atributos del contexto donde se analiza el fenómeno de interés, así como las interacciones entre los procesos y significados de los que dan cuenta los actores, en este caso los 4 funcionarios entrevistados.

La codificación axial permitió discutir las posturas más relevantes de los informantes respecto a la ética profesional en el ejercicio docente, sus problemáticas y sus procesos de formación y evaluación en el nivel superior. Así, los significados se visualizan tanto en categorías temáticas como en redes semánticas, esto en función de la significatividad de los códigos encontrados en el análisis. Este procedimiento otorga al análisis cualitativo un mayor

poder explicativo del fenómeno en cuestión, permitiendo una visión general del desarrollo de la ética profesional en el desempeño docente desde las voces de los informantes clave.

5.5.5. Presentación de los hallazgos

Los datos cualitativos presentados a través de categorías y redes semánticas permitieron identificar los patrones de significado dentro de los datos-temas (Braun & Clarke, 2006), favoreciendo la comprensión sobre la construcción de la ética profesional en la docencia desde las prácticas docentes y los procesos formativos y evaluativos en el contexto universitario. Además, fue posible identificar aquellos significados relativos a las prácticas no éticas en el contexto institucional.

A partir de este análisis global focalizado en tres grandes ejes analíticos se presentan los hallazgos más significativos derivados de los grupos de discusión docente, complementando con los significados de los informantes clave (funcionarios). Si bien el cuestionario docente fue aplicado como estrategia para la conformación de los participantes en los grupos de discusión, algunos de los datos obtenidos fueron retomados como argumentos explicativos, especialmente aquellos datos congruentes con los hallazgos de las técnicas cualitativas desarrolladas.

Esta triangulación de los instrumentos permitió delimitar la ética profesional docente, sus problemáticas y sus posibilidades de formación y evaluación, facilitando la construcción de los significados y las perspectivas docentes sobre la ética profesional, así como también sobre prácticas éticas en el nivel de licenciatura. Del mismo modo, fue posible identificar aquellas prácticas no éticas que tienen lugar en el contexto universitario y que limitan el desarrollo de entornos éticos.

Como señalan Denzin y Lincoln, (2011) la triangulación como alternativa de validación permite al investigador una comprensión profunda del fenómeno en cuestión, siendo entonces una estrategia que potencia el rigor científico, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación, favoreciendo así la proyección simultánea de

diversas realidades de interés. De este modo se realizó una descripción densa y rica de los datos, efectuando al mismo tiempo un proceso de análisis integral y reflexivo. Esta estrategia de validación permite que el estudio cualitativo sea creíble y riguroso (Creswell, 2009).

A continuación se presentan los hallazgos de la investigación en tres grandes apartados que dan cuenta de la forma en cómo los actores construyen la ética profesional desde su práctica docente, así como los procesos de formación y evaluación asociados a ella. De igual modo, se presentan aquellas prácticas no éticas que desde la postura de los participantes tienen lugar en el contexto institucional en general.

Capítulo VI. La ética profesional del docente universitario desde la práctica de la docencia¹⁶

En la construcción de la ética profesional docente, se presentan los resultados obtenidos de los grupos de discusión, definiendo aquellos significados que otorgan a la ética profesional, delimitando diversas perspectivas docentes y aquellas prácticas éticas que tienen lugar en el ejercicio de la docencia. También se presentan los principios de valor que caracterizan a un docente ético en el nivel de licenciatura. Cada uno de los hallazgos que a continuación se presentan se van complementando con aquellos elementos que desde la postura de los directivos tienen un peso importante en la conformación de la ética profesional de la docencia.

6.1. Aproximación a los significados sobre la ética y la ética profesional en la docencia

Hay un reconocimiento de la confusión conceptual en torno al tema, entendiendo la ética como un aspecto inherente al comportamiento humano, de carácter subjetivo y polémico que lleva a cuestionarse sobre el propio actuar. Los docentes reconocen la existencia de una definición de la ética desde una perspectiva teórica y filosófica; sin embargo, abordar la ética profesional en la docencia universitaria significa hacer un replanteamiento para sí mismo sobre la acción ética en el ejercicio de la docencia. Algunos argumentos que ilustran este eje de la discusión son los siguientes:

“Creo que se está confundiendo con lo que es moral (alguien exclama ¡exacto!), ¿sí me explico? Porque hay muchos rasgos que están por ahí, no es que yo no los tenga, los estoy poniendo sobre la mesa para que los discutamos, que no es lo mismo” (GD1M3PTCICSHuS).

“Creo que también está en el ambiente esta confusión ¿no? si es ética o es moral” (GD1F7PTCICSAF).

¹⁶ Esta investigación tuvo lugar durante el periodo de la pandemia ocasionada por el COVID 19, un coronavirus que surgió en China en diciembre de 2019 y que llegó a México a principios de marzo de 2020. La pandemia impactó en todos los ámbitos políticos, económicos, sociales y por supuesto educativos en todo el mundo, por lo que será una situación recurrente en el discurso de los participantes del estudio a lo largo del capítulo y los siguientes dos capítulos también. A partir de marzo de 2022, la pandemia en el país se mostró como una situación más controlada debido al proceso de vacunación generando un proceso gradual de regreso a la normalidad, sin embargo, la pandemia aún está vigente.

“Me parece clave puntualizar que de entrada si existe una definición de ética en la docencia pero hay que socializarla, porque es parte fundamental de nuestra práctica docente ¿no?” (GD1M2PXAICBIV).

“Pues creo que la ética es un tema polémico porque tiene diferentes aristas y es un tanto subjetivo en el sentido de que no podemos verlo tan real o hablar de ello” (GD2F15PTCICSAG).

“La ética docente es una cuestión intersubjetiva, es algo que se tiene que estar construyendo con los demás; si bien puedo tener una visión con esa primera socialización primaria, en este espacio (refiriéndose al grupo de discusión docente) tengo la posibilidad de interactuar con los demás, de construir estas situaciones éticas que como profesional me van a estar construyendo, es un campo que lleva un proceso” (GD2F8PTCICSHuCE).

Para los docentes la ética profesional en la docencia representa un conjunto de cuestiones intersubjetivas que tienen lugar en el comportamiento docente durante su práctica educativa; es un proceso en el que se van construyendo situaciones éticas a medida que se ejerce la docencia. Esta primera aproximación a los significados que dan los docentes a la ética profesional requiere pensar en aquellas actividades desarrolladas por distintas personas que comparten el mismo propósito profesional. Como afirman diversos investigadores (Figueroa *et al.*, 2009; Yurén, 2013; Cortina, 2017 y Duch, 2007) en el marco de la docencia, los profesores van caracterizando una serie de actividades sociales cooperativas que buscan incidir en la formación del otro (estudiantes).

Desde esta postura, la ética profesional docente parte del reconocimiento de una apropiación de los principios morales adquiridos en la infancia como resultado de la socialización primaria, donde tiene lugar la generación de normas para valorar el buen o mal comportamiento de una persona, en este caso los docentes. Así, la confusión entre ética y moral constituye un primer cuestionamiento para iniciar la reflexión en torno a la ética profesional en la docencia.

Un segundo significado parte de la discusión sobre la ética profesional en los docentes quienes centran sus conceptualizaciones en torno a la moral. En ambos casos la idea de lo bueno o lo malo es lo que caracteriza sus aproximaciones al concepto de ética. Al respecto, se observa lo siguiente:

“Pues creo que la ética docente podemos verla de diferentes maneras, porque yo puedo decir X acción es buena para mí, aunque a lo mejor no sea así” (GD2F15PTCICSAG).

“Yo voy a iniciar con las discrepancias, o sea las cuestiones éticas de una persona a otra supone ponerse en una posición de superioridad moral, ¿los alumnos tienen una superioridad ética sobre los profesores y sobre algo tan individual como lo es la ética? no creo y por las experiencias que tenemos pues no es así; la ética que es parte del individuo, está dentro del individuo primero en el ámbito íntimo” (GD2M10PTCICSHuCPyAP).

“Bueno, pues considerando a partir de lo que significa ética, para mí son costumbres y normas para valorar el comportamiento humano” (GD2F11PXAICEAT).

En congruencia con Moore (1997), hablar de ética profesional es centrar la discusión en determinar si un acto es bueno o malo, falso o verdadero, dando lugar a una valoración intrínseca de un acto humano. De esta manera, los posicionamientos docentes sobre ética profesional parten de valores relativos sobre el actuar humano juzgando su grado de bondad (Wittgenstein, 1989). Así, la idea de ética que subyace en la discusión de los docentes independientemente de la disciplina a la que pertenecen refiere a un conjunto de reglas que comparte una colectividad a partir de valores comunes. Esto, en términos de Villoro (2015) se entiende como moralidad colectiva.

Este significado que dan los docentes a la ética profesional son congruentes con lo señalado por Ricoeur (1990) en el sentido de plantear la ética como un conjunto de costumbres o reglas para orientar el comportamiento humano. En síntesis, la discusión en torno a la ética profesional docente significa partir de una serie de principios morales para valorar el buen o mal comportamiento de un docente.

Un tercer significado de ética profesional se refiere a su vinculación con una serie de valores que tienen como propósito el respeto a la integridad humana. Desde el ejercicio de la docencia, ser ético profesionalmente es desempeñarse con integridad y honestidad, generando una toma de conciencia sobre las responsabilidades que implica la docencia como profesión. Dicho significado se ilustra en los siguientes argumentos:

“Nosotros entramos con nuestra integridad, entramos con una ética, con todos los valores que llevamos y empezamos a salir raspados ¿no?, ya con los alumnos, que al profesor ya no le caí bien y así” (GD2M14PXAIAM).

“Como se comentaba la parte de la ética es muy complicada, pero yo creo que hay que verla como un proceso, más en ese sentido de hacernos conscientes de nuestros actos como docentes ¿no?” (GD2F8PTCICSHuCE).

“Bueno sí hay una discrepancia entre lo que me considero desde la creencia y lo que consideran los demás que soy y hago una autoconciencia de que los demás tienen razón y soy de manera distinta a cómo yo me veo ¿eh?” (GD2M10PTCICSHuCPyAP).

“Yo creo que la ética profesional en nosotros es el compromiso social de formación” (GD3F19PTCICSHuS).

“La ética en nuestra docencia es responsabilidad social, el respeto hacia la persona, la dignidad humana, escuchar, trato equitativo, empatía, aprendizaje significativo, son muchas cosas a la vez” (GD3F18PXAICBIA).

Estos significados docentes ponen de manifiesto una serie de principios éticos que caracterizan su interacción con los estudiantes universitarios, dando un peso importante a la reflexión sobre la aplicación de valores en el ejercicio de su profesión. En este sentido, su aproximación a la ética profesional docente se manifiesta desde el conocimiento de los códigos deontológicos de la profesión en la que se formaron. Así, los significados de la ética profesional en la docencia se explican como una ética aplicada que parte del conocimiento de los valores profesionales, su apropiación reflexiva derivada de los dilemas éticos presentados en el ejercicio de su profesión (Hortal, 2002).

Otros significados que se dan a la ética profesional docente es su articulación con la proximidad afectiva con los jóvenes, destacando un trato más cercano donde el afecto y el rol como tutor juega un papel importante en la formación de los jóvenes universitarios. Algunos argumentos que ilustran esto son los siguientes:

“Algo que es muy importante son las tutorías porque ahí tú te das cuenta, cuando realmente lo aplicas, cuando realmente te acercas a los alumnos ahí te enteras de todo ¿no? qué profesor trabaja, qué profesor no trabaja, qué profesor les dice son unos tontos ¿no? (todos mueven afirmativamente la cabeza) o ahorita por la pandemia (refiriéndose a la pandemia por Covid 19) te dicen “es que a fulano no le entendemos, ya le dijimos que nos diera asesoría y nos dice no, yo ya di clase” ¿no?, entonces ahí te vas dando cuenta también que estos filtros de la tutoría son muy importantes porque justamente vas detectando los problemas de conducta de los alumnos, pero también de los otros docentes con los que uno está participando ¿no?” (GD3F19PTCICSHuS).

“A veces los chicos están perdiéndose en el espacio ¿a quién me acerco? si mi tutora a lo mejor ni me hace caso o mi maestro no me quiere dar la asesoría es muy complicado, yo por ejemplo doy varias materias, entonces a mi grupo tutorado yo no les estoy dando química pero resulta que su maestro de química no les enseña nada ¿no? entonces ok les doy una asesoría el sábado de química ¿no?, es esa parte ¿no? no te tienes que cerrar a algo” (GD3F18PXAICBIA).

“Esta cosa de la pandemia pues salen muchas cosas ¿no?, los propios estudiantes y no se trata de ser los papás, pero sí de ver que hay muchas problemáticas socioeconómicas, psicológicas tremendas que ni siquiera nos preocupaba (todos mueven afirmativamente la cabeza) hay docentes que de verdad ni se preocupan, o sea son inhumanos en ese sentido, entonces yo creo que la pandemia

tendríamos que aprovecharla en el sentido “positivo”, ver todos esos defectos que están saliendo ahorita por esa educación a distancia y acercarnos más a ellos” (GD3F20PTCIAM).

La afectividad como un componente que caracteriza el desempeño ético de un profesor ante problemáticas personales de los estudiantes es un factor determinante en las interacciones entre profesores y estudiantes. Desde la práctica docente se reconoce la ética profesional en el rol del tutor, enfatizando la necesidad de brindar un acompañamiento permanente, favoreciendo la formación del estudiante. De acuerdo con Gilligan (1994) concebir al otro en formación (estudiante) significa comprenderlo como un ser humano con una singularidad concreta, inmersa en un contexto particular, identificando sus necesidades inmediatas para actuar con sensibilidad; reconocer que necesita ser cuidado, atendido. En este sentido, un docente con ética profesional asume el afecto como resultado de una interacción centrada en el respeto y la solidaridad con sus estudiantes.

Cabe destacar que una controversia en torno a la ética profesional en la docencia giró en torno a la interacción profesor y alumno, el debate generó el siguiente cuestionamiento ¿hasta qué punto es posible mantener un vínculo afectivo con los estudiantes en las interacciones cotidianas? ¿es necesario mantener un involucramiento emocional con los estudiantes o bien, mantener un acercamiento más racional, disciplinar con ellos? En esta controversia, los profesores pusieron en tela de juicio si es ético acercarse al estudiante para conocer su situación personal, sus emociones o aquellas problemáticas personales que pueden estar afectando su desempeño académico; si el trato que deben demostrar con ellos es de amistad o una interacción meramente racional enfocada únicamente al contenido de sus materias y desde una perspectiva disciplinar. A continuación, se presentan los siguientes argumentos:

“Lo emocional se va concentrando en las primeras etapas de formación, pero lo profesional ya es como más distante, emocionalmente más distante, ahí no hay una vinculación emocional, ahí lo único es reconocer su capacidad, pero con mucha distancia, eso sí, con mucha distancia y eso es lo que nos hace ser profesionales según lo que nos dicen, en lo que tenemos que centrarnos es en lo meritocrático que es el fundamento de las sociedades modernas y de la universidad en sí misma, el mérito” (GD1M3PTCICSHuS).

“Más allá de involucrarse en la parte emocional, esta cuestión que es la educación socioemocional, qué más allá de que tú te involucras con el estudiante más bien es que conozcas todo aquello que lo rodea, todo su entorno socio emocional, no para que digamos apapacharlo.. digo, hay alguien que lo puede hacer y lo sabe hacer bien, yo en lo personal me declaro incompetente en esto, entonces yo sí creo que hay ahí una cuestión que no se termina de entender, esta cuestión socio emocional no es

para ser de alguna manera... bueno sí para acercarte y para ponerte en los zapatos del alumno, pero no porque necesite que lo 'apapachen'" (GD1M2PXAICBIV).

"También es el trato ¿no?, el trato como no distante... tampoco de amigos, por eso hay que también saber bien qué tanto te involucras ¿no?" (GD3F19PTCICSHuS).

Una cuestión que hace compleja la interacción con los estudiantes son las interpretaciones que los jóvenes pueden hacer del trato del profesor hacia ellos, ya que la demostración de un trato afectivo podría interpretarse como una situación de acoso y poner en duda la imagen profesional de los docentes, esta es una situación especialmente delicada en la figura del docente varón. Otro argumento fue la visión meritocrática que tienen los docentes sobre el profesionalismo de la docencia en el nivel superior; desde su perspectiva, son las capacidades que demuestra un estudiante en el dominio de la disciplina lo que se debe privilegiar en la interacción de un profesor hacia un estudiante y por lo tanto, la situación personal del joven no debe ser parte de la comunicación e interacción docente-estudiante. Esto se ilustra de la siguiente manera:

"Y también es válido que digas yo no me quiero acercar porque es una responsabilidad grande para mí ¿no? y ojo nos metemos en unos problemas porque también los alumnos pueden distorsionar las cosas; o sea de verdad hay un cuidado para no regarla y no violar los códigos de ética que no sabemos, que los estamos violando a veces ¿no? (varios mueven afirmativamente la cabeza y piden la palabra al mismo tiempo)" (GD1F5PXAIDAV).

"Yo en lo personal, yo sí limito mucho esa parte, no me involucro, pero sí soy en cierta manera flexible, por ejemplo, cuando yo veo un alumno que está durmiendo le digo "te puedes retirar tantito, sal, despéjate y vuelves", pero yo no quiero saber más allá ¿ajá? hasta ahí llega el límite que yo me pongo y entonces uno se pregunta también ¿hasta dónde llega nuestra ética profesional?" (GD1M6PXAICBIV).

Como posiciones contrarias a esta postura se encuentra la necesidad de conocer el entorno familiar y social del estudiante a través de una comunicación más cercana, buscando que ellos puedan expresar con confianza aquellos problemas que afectan su desempeño. Desde esta perspectiva, los docentes creen que es posible actuar como escuchas y consejeros, ayudándoles a buscar soluciones que les permitan resolver inquietudes y mejorar su desempeño.

Está también el argumento de que muchos jóvenes llegan a la universidad con muchas carencias y necesidades, haciendo muy compleja su permanencia en ella, poniéndolos en riesgo de reprobación y/o deserción, de ahí la necesidad de involucrarse emocionalmente con

ellos, asumiendo un rol “paterno” o “materno” para compensar las complejas situaciones que viven en el ámbito familiar y social. De ahí que una comunicación más abierta y afectiva, más allá del contenido de la materia o la formación disciplinar sea necesaria para fortalecer su formación personal y profesional, ejemplo de esta postura se muestra a continuación:

“Bueno aquí en Hidalgo más, porque cuando yo llegué a trabajar aquí en la Universidad me pedían ese apego emocional con mis estudiantes, que dale tutoría es que siente mal, es que le cuesta trabajo” (GD1M3PTCICSHuS).

“Creo que ahí profe, el paradigma está cambiando y nosotros estamos ahí, yo lo entiendo muchísimo a usted, yo por ejemplo soy mamá y es imposible no irme así por ese lado del estudiante, porque yo puedo como tener una intuición de cómo me acerco al estudiante; me dedico a la expresión corporal de la voz y ahí enseguida te das cuenta de muchas cosas y los alumnos son muy abiertos y luego se entregan, o sea es una inocencia con la que se entregan al maestro y dicen ‘hoy me pasó esto, me falleció tal o me pasó esto de niño’. Yo empecé muy joven y no estás preparado como maestro ¿no? y la tutoría también me costó entenderla y saber que hay un límite a donde yo llego como docente y saber que hay un departamento de Psicología, he tenido alumnos hasta mayores que yo, tienen ciertas particularidades en sus hogares o adicciones o tienen traumas de pequeños muy fuertes, hay algo como muy impactante en sus vidas y como a mí el teatro me enseñó a analizar psicología de personajes (que no soy psicóloga) pero de pronto como que aprendes ¿no?” (GD1F5PXIDA V).

En este mismo sentido, se cuestionan sobre la figura del tutor y la responsabilidad que se espera de su intervención para fortalecer la formación del estudiante universitario. Cabe señalar que a las docentes les resulta más fácil interactuar con los jóvenes, enfatizando el trato humano y empático ante problemáticas del ámbito familiar. Por ello, reconocen que es más fácil acercarse a los jóvenes sin sentir riesgo alguno.

Este resultado es congruente con lo reportado en el cuestionario, donde la dimensión con valoraciones más altas (2.88) otorgadas por los docentes corresponde a los atributos éticos que rigen el actuar del docente en su interacción con los estudiantes y en su práctica académica cotidiana. Dichos principios son los siguientes: tener un trato cordial y amable, ser empático, comunicarse asertivamente, brindar confianza, demostrando paciencia ante las dificultades de las y los estudiantes; mostrar equidad en el trato e interés genuino, respetando tanto las creencias y opiniones, como las tradiciones culturales y lingüísticas. Asimismo, es de gran importancia promover entre los estudiantes la superación personal y el respeto a sí mismos. Los resultados encontrados tanto en los grupos de discusión como en el cuestionario de opinión son congruentes con lo reportado en diversos estudios con estudiantes (Chávez,

2019; Quijada, 2015) en el sentido de reconocer las actitudes docentes como rasgos de una docencia más humana y solidaria, cualidades altamente valoradas por los estudiantes.

La discrepancia entre los profesores pone de manifiesto las dificultades presentadas en el manejo de las emociones; al igual que en estudio de Badia *et al.* (2014), las emociones en la enseñanza juegan un factor determinante en la identidad docente. Esto da cuenta de la relevancia de las actitudes como parte de las competencias éticas en la interacción con los estudiantes. En concordancia con Hirsch (2010^a; 2010b) las competencias cognitivas, sociales, afectivo-emocionales y técnicas son las que mejor caracterizan una docencia de excelencia desde la visión de los estudiantes. De acuerdo con García-Cabrero *et al.* (2021), la riqueza de las emociones y el manejo asertivo de la afectividad por parte del profesor es un proceso de mediación entre el aprendizaje y el desarrollo integral en los jóvenes.

A partir de los significados que los docentes otorgan a la ética profesional, se puede apreciar que prevalece la idea de la ética como un conjunto de valores relativos que se posicionan siempre en perspectiva en función de las condiciones del contexto en el que se desarrolla la docencia. Dichos principios permiten valorar el comportamiento en términos morales, es decir, bueno o malo (Wittgenstein, 1989; Ricoeur, 1990). Este significado tiene un peso importante en el desempeño ético de los docentes, ya que asumen la ética como el resultado de un aprendizaje social que surge en primera instancia en el núcleo familiar.

En este sentido, la ética profesional se asume en primer lugar como un valor personal, de carácter individual, el cual se enriquece cuando una persona estudia una disciplina determinada para luego dedicarse a su enseñanza. Así, los diferentes significados docentes dan cuenta de la ausencia de una clara comprensión sobre la ética profesional de la docencia, demostrando con ello, la necesidad de reflexionar, por un lado, sobre el impacto de la ética profesional en la formación de las nuevas generaciones y, por otro lado, repensar las funciones de la docencia en el nivel superior.

6.2. Perspectivas docentes sobre ética profesional en el nivel superior

Desde la práctica docente se presentan seis perspectivas que describen las diversas formas en que los docentes construyen la ética profesional a partir del ejercicio de la docencia en el nivel superior; cada una de ellas refleja la relevancia que dan a la docencia, así como la visión de su propio actuar ético. La figura 8 ilustra las 6 perspectivas docentes.

Figura 8

Perspectivas docentes sobre ética profesional



Nota: Elaboración propia.

1. La ética profesional como función social de la profesión docente

Esta perspectiva hace referencia a todos aquellos aspectos relativos al papel social que adquiere la docencia y que tienen lugar en la formación profesional de los jóvenes para el bienestar social. Los docentes asumen la docencia como un compromiso con la sociedad, en el sentido de formar a personas para el dominio de una determinada disciplina que les permitirá incidir en la realidad social, transformándola para mejorarla. Desde esta postura, los docentes dan un importante valor al dominio de la disciplina y el ejercicio correcto de la

misma para que los estudiantes logren desarrollar mejoras en su comunidad, estado o país. La docencia significa una responsabilidad social que asumen al compartir los conocimientos teórico-prácticos de la profesión en beneficio de un bien común. Algunos argumentos que lo ilustran son:

“Es un tipo de relación social muy particular, muy limitado a lo profesional por el objetivo de la institución a la que se inscribe, ese tipo de relación social que es la educación profesional” (GD1M3PTCICSHuS).

“A través de la docencia establecemos un compromiso con el país, con la comunidad, con México, permite integrarte a la sociedad y hacerte sentir como un ente productivo ¿no? que es parte activa de la comunidad” (GD1M2PXAICBIV).

“Nuestra práctica, como la gran mayoría de las profesiones ofrecemos un servicio a la sociedad y esto ya está regulado por diferentes normativas municipales, estatales” (GD2M12PTCICBIA).

“Para mí es una amplia responsabilidad social de acuerdo a nuestro contexto, porque considero que podemos compartir nuestro conocimiento dentro de un área disciplinar como agentes sociales de cambio, creo que estamos en la mejor trinchera para provocar esa circunstancia, desde la docencia podemos generar eso que no nos gusta en la actualidad” (GD2F11PXAICEAT).

“En tu formación en la universidad pues también te forman para que tú des algo a la sociedad y esa forma de darlo es a través de la docencia, como esa parte de darles los conocimientos” (GD3F18PXAICBIA).

Estas posiciones docentes destacan la necesidad de asumir la educación superior en su sentido más pleno y menos restrictivo, como Camps (2008) afirma, el problema es que se ha perdido el objetivo central en la formación de los jóvenes, qué pedir o esperar de ellos. La docencia desde este posicionamiento ético consiste en asumir la responsabilidad social con el proceso educativo, promoviendo en los jóvenes el desarrollo de acciones profesionales encaminadas a la transformación social, lo que significa priorizar el interés común al interés propio. En otras palabras requiere lograr la humanización de la universidad, promoviendo el sentido social y ético (López-Calva, 2016), trabajando a favor de la cultura humana (Ruiz, 2016).

En esta primera perspectiva, el docente universitario se ve a sí mismo como un agente de cambio social, su rol como formador está enfocado a impulsar las ideas de justicia y equidad en los estudiantes, por ello asumen como una tarea en el ejercicio de la docencia, la formación de ciudadanos justos y responsables con su entorno físico y social. Un docente ético busca ante todo generar seres humanos que a través del ejercicio de una disciplina estén dispuestos a brindar bienestar a la comunidad. Algunas posiciones al respecto son las siguientes:

“Como docentes tenemos en nuestras manos la formación de hombres que deben transformar situaciones sociales reales” (GD2F8PTCICSHuCE).

“Ser docentes es asumir un compromiso con la sociedad, porque yo creo que desde ahí puedes hacer muchos cambios, el compromiso que tenemos por el aprendizaje sí, pero el aprendizaje va un poco más allá, porque nosotros somos formadores dentro de una universidad y tenemos que promover justamente la perspectiva de género” (GD3F19PTCICSHuS).

“Yo comparto con mis alumnos que antes de ser un excelente profesional hay que ser un excelente ser humano, debemos adaptarlo a nuestro contexto actual, a las necesidades actuales, recuperar ese tejido moral que definitivamente es una necesidad” (GD2F11PXAICEAT).

“La práctica docente al menos como yo la concibo, no solamente se enfoca en la enseñanza de un tema o en el desarrollo de una actividad en el aula, nosotros llegamos a formar ciudadanos” (GD2M12PTCICBIA).

El debate docente deja claro que la educación superior debe incidir en la generación de ciudadanos, lo que Nussbaum (2010) llama “ciudadanos del mundo” donde todo profesionalista comparte como meta el contribuir a la evolución y bienestar de la humanidad. La principal finalidad de la educación es la formación de ciudadanos justos, capaces de poner sus saberes al servicio de la comunidad, logrando con ello una sociedad democrática (Cortina, 2017).

2. La ética profesional como vocación docente

En esta perspectiva se privilegia la elección de la docencia como una cuestión vocacional, donde el actuar ético del profesor cobra un papel importante, ya que obedece a una cuestión de convicción y compromiso con la formación y desarrollo profesional para la docencia, así como con los procesos formativos de los estudiantes. Desde esta postura, la docencia es el área de mayor interés profesional en los profesores, asumiendo un doble compromiso: el dominio disciplinar y las habilidades para su enseñanza. En este sentido, la docencia representa satisfacción, placer por enseñar y compartir los saberes de la disciplina. Algunos argumentos que ejemplifican esta postura son:

“La docencia tiene que ver con la vocación, te tiene que gustar la enseñanza” (GD1M6PXAICBIV).

“La docencia académica es un trabajo, una profesión, un trabajo muy loable, ¿no?, ser una académica, ser un investigador creo que es una profesión que yo ejerzo con mucho gusto, creo que el espacio académico, el espacio universitario como profesionalista es realmente un espacio de privilegio” (GD3F19PTCICSHuS).

“Para mí ser docente universitario es un gusto, un placer, es saborear lo que doy y compartir el conocimiento y esa experiencia que tenemos en el área laboral, transmitirla a los alumnos para que

ellos puedan a su vez adquirir esos conocimientos y poder aplicarlos en la empresa, es un deleite para mí estar frente al alumno en un aula y estar compartiendo lo poco que sé” (GD1F4PXAICEAA). “Realmente por todo el trabajo que se hace, que va mucho más allá de lo administrativo, del tiempo que estemos frente a un grupo, toda la cuestión intelectual, toda la cuestión que uno maneja antes y después de dar una clase, pues eso tiene un precio altísimo que no se puede cubrir con ese monto que nos pagan ¿no?, entonces yo creo que si llevamos ya un tiempo aquí es más por una cuestión vocacional, porque realmente sí me gusta estar aquí, ser docente, tenemos un objetivo, una visión con esto ¿no?” (GD2M13PTCIAM).

Esta postura es congruente con lo que señala Cortina (2017) donde la profesión docente requiere cierta vocación porque exige determinadas cualidades para su ejercicio, así como un interés por transmitir los saberes disciplinares al otro. Los motivos para ser docente se convierten en razones cuando concuerdan con las metas de la profesión y no con las intenciones particulares de las personas. A partir de la experiencia, el docente va generando procesos de reflexión sobre su rol docente, adquiriendo con ello un sentido de compromiso con la profesión, ser profesional de la docencia significa entonces comprometerse con la meta formativa que de ella se espera, dando sentido a la profesión. El compromiso personal con la docencia genera en los docentes una actitud profesional, convirtiendo su trabajo en una acción solidaria, al servicio de los estudiantes, experimentando en el ejercicio de la docencia su propia realización humana (Camps, 1996; Mínguez, 2010).

Desde esta segunda perspectiva se puede observar que la docencia como vocación es elegida en forma consciente desde su formación universitaria por quienes buscan dedicarse a ella, mostrando respeto y amor por la disciplina; al ingresar a la docencia como espacio laboral, un docente con ética profesional demuestra pasión y vocación por las actividades académicas y por todas aquellas acciones asociadas a la formación profesional. Las voces de los docentes reflejan esta postura:

“Desde que yo estudiaba la licenciatura tenía la aspiración de ser docente, para mí era algo que yo deseaba hacer como una meta esencial en mi vida y en ese sentido, yo sí me siento con vocación desde un inicio; después de mis padres quizás han sido los docentes los que han en cierto sentido marcado mi vida ¿no?, los que han provocado que yo tome ciertas decisiones, entre ellas la de ser docente” (GD1M1PTCICSHuCE).

“Creo que el compromiso ético de nosotros es realmente involucrarte con el programa educativo, nosotros vimos crecer la licenciatura y le tenemos un amor muy muy importante a la licenciatura, a la disciplina, entonces más allá de dar clases, mi trabajo para mí es importante, me gusta lo que hago, me dice mi hermana te veo en la casa con cara de satisfacción de lo estás haciendo ¿no?, para

mí ser docente universitario realmente es mi trabajo y lo hago con pasión, me siento comprometida y siento que lo hago con ética” (GD3F19PTCICSHuS).

“Yo creo que también tú les pasas a veces esa pasión por tu misma carrera o lo que estás desarrollando, como que esa parte también del compromiso que tú tienes hacia eso, para que no se quede nada más en una simple clase, sino que le demuestres más allá, hasta donde ellos pueden llegar, es esa parte que te comprometes porque te gusta, ya no es porque te están pagando por hacerlo, lo estoy haciendo porque tengo ese gusto” (GD3F18PXAICBIA).

Esta postura es congruente con lo que señala Ruiz (2016) respecto al ser docente; donde subyace la idea de que el docente universitario demuestra ante todo un interés genuino por la enseñanza, ser docente representa un esfuerzo por ponerse al servicio de la dignidad humana, ya que asume un compromiso con la verdad de la disciplina en la que está formando a otro. Asumir la docencia como una cuestión vocacional significa para los docentes promover en sus alumnos el amor a la disciplina, el deseo de aprender, desarrollando junto con ellos la vocación hacia el ejercicio de la profesión (Bárceñas y Mèlich, 2000).

3. La ética profesional como una responsabilidad con la formación profesional y laboral

En esta categoría se ubican aquellas perspectivas que asumen la docencia como una responsabilidad con la disciplina en la que se está formando a los jóvenes, priorizando la preparación profesional que les permita insertarse laboralmente al egreso. Desde esta mirada, los docentes enfatizan el compromiso con el desarrollo de habilidades profesionales, el aprendizaje de conocimientos básicos de la profesión, la transmisión adecuada de los conocimientos y el énfasis en la ética de la profesión que ejercerán al egresar de la licenciatura. Experimentan una sensación de satisfacción como docentes cuando pueden corroborar que sus egresados están insertos en áreas laborales acorde a su perfil profesional y son reconocidos por ello. Algunos ejemplos que ilustran esto son:

“Para mí implica un compromiso porque soy parte de la formación de los futuros profesionistas en los cuales la misma sociedad deposita su confianza” (GD1F7PTCICSAF).

“Es tener un compromiso, una responsabilidad que implica el poder formar a profesionales; por lo menos en el área de experta en la parte educativa, me tocó formarme en esta parte de la educación y hoy trabajo en este espacio y en el trayecto me tocó ser alumna, ser profesora y coordinadora, pues me tocó ver las necesidades que se van dando como profesional en educación” (GD2F8PTCICSHuCE).

“Yo creo que es una gran satisfacción cuando tu puedes visualizar todo lo que tu aplicaste en tus alumnos y que lo están desarrollando en una carrera” (GD3F18PXAICBIA).

“No perder ese código de ética profesional que tenemos y que también debemos transmitir a los alumnos, que ellos en determinado momento se van a desempeñar como profesionistas y no violar el código ético de la profesión” (GD1F4PXAICEAA).

La visión de la educación superior que subyace a esta postura es enseñar a los jóvenes a ser económicamente productivos, valorando la inserción al campo laboral como la principal función de la docencia (Nussbaum, 2010; 2012). Desde la experiencia docente, se reconoce la necesidad de fortalecer en los jóvenes el desarrollo de competencias para enfrentar los problemas globales y complejos que se viven actualmente, replanteando el sentido de la educación superior hacia la atención de las demandas sociales. Así, la ética profesional en la docencia universitaria se cristaliza en el dominio de competencias sobre saberes conceptuales y habilidades que un docente pone en marcha para garantizar al egresado su inserción inmediata al ámbito laboral en aras de atender las dificultades sociales y económicas de un país (Duch, 2007).

Desde esta perspectiva, el docente asume como función central de su labor el dominio disciplinar, mostrándose como experto en una determinada disciplina y priorizando el dominio de saberes y habilidades en la interacción con los universitarios. El docente con ética profesional pone especial énfasis en el correcto ejercicio de la disciplina. Algunos argumentos que destacan esta postura son las siguientes:

“La finalidad es generar educandos, generar profesionistas ese es el objetivo, entonces es formar profesionistas y evaluar que lo sean” (GD1M3PTCICSHuS).

“Representa una responsabilidad muy importante la formación de estudiantes para su desempeño profesional; es una responsabilidad ofrecer a los estudiantes conocimientos, habilidades y llevar a los estudiantes a aprender y razonar para que se desempeñen en actividades básicamente profesionales” (GD1M3PTCICSHuS).

“Estamos con alumnos universitarios ¿no? que ya sea que después al final pasen por nuestras aulas, vayan al campo laboral, o sigan con algún posgrado o en alguna cuestión de éstas, entonces sí digamos que ya es como estar detallando, hacer los últimos detalles de los individuos que van a ir al campo laboral, a México, a la comunidad ¿no?” (GD1M2PXAICBIV).

Este posicionamiento ético de los docentes es congruente con lo que Ortega y Gasset (2001) señalan respecto a las funciones de la educación superior, entre las que destacan como prioridad enseñar los contenidos de la disciplina, centrando el aprendizaje en el dominio de

una profesión, por ello, la función docente es dotar de conocimiento científico al estudiante para que pueda enfrentarse a su realidad, aprender de ella y por tanto comprometerse con su bienestar; esa idea está implícita en esta primera construcción. Otra función relevante que asumen los docentes obedece al contacto permanente de la universidad con la ciencia; desde su perspectiva, su desempeño ético como docentes se traduce en la generación de nuevos hombres de ciencia a través de fomentar en los estudiantes la investigación científica sobre una determinada disciplina.

4. La ética profesional como responsabilidad con la formación integral del estudiante

En esta perspectiva se ubican aquellas experiencias docentes que orientan el actuar ético del docente hacia el beneficio y bienestar de los estudiantes, evitando daño físico, moral o legal, desarrollando acciones encaminadas a la formación integral del otro. Desde esta visión, la ética profesional en la docencia se manifiesta cuando el docente desarrolla actividades formativas que van más allá del dominio disciplinar y que buscan fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes. Ejemplo de ello se muestra a continuación:

“Para mí representa una responsabilidad grande a partir de ser una guía abierta e integral; a grandes rasgos para mí la ética profesional como docente no permite el daño al otro ¿no? (todos mueven la cabeza afirmativamente)” (GD1F5PXAIDAV).

“Creo que la parte importante aquí que no debemos olvidar es que somos profesores pero formativos, que no debe ser solamente enfocado a lo que es mi materia y olvidar todo lo que compone a una persona integralmente” (GD3F16PXAICSAME).

“Bueno simplemente decir que el compromiso es muy integral, no solamente es la docencia, no solamente es el momento de preparar y ver que aprendieron, sino es una serie de actividades que haces de manera colateral ¿sí? damos docencia, vemos que aprendan, hacemos conferencias, hacemos congresos, estamos como muy metidos en la universidad por este compromiso de formación ¿no?, que vean más allá, les traemos gente de la CDMX, de otros lugares que les abran el panorama a los chicos porque ya lo vivimos nosotros” (GD3F19PTCICSHuS).

Desde el pensamiento de Lévinas (2001) el compromiso ético del docente se manifiesta al margen de toda condición cultural e ideológica del estudiante, se establece una responsabilidad con el otro, dando respuesta a las necesidades formativas del sujeto como un ente individual. La ética profesional docente desde esta perspectiva se plantea como el desarrollo de todas aquellas actividades académicas enfocadas a generar un bien humano,

favoreciendo el pleno desarrollo de los estudiantes (Figuroa *et al.*, 2009; Yurén, 2013 y Duch, 2007). Cuando los docentes asumen como parte de sus obligaciones la búsqueda del bienestar estudiantil están demostrando ese rasgo profesional que de acuerdo con Edlin & Frenlin (2016) caracteriza la ética profesional en la docencia.

Desde esta perspectiva, la docencia asume un rol muy particular: la formación de seres humanos, siendo éste un objetivo muy claro en la labor de un docente con ética profesional. Los docentes asumen la doble función de formar profesionistas y al mismo tiempo impactar a través de la enseñanza en la esfera personal, socioemocional de los futuros profesionistas; hay un consenso en torno a esta meta formativa independientemente de la disciplina. Algunas posturas ilustran este punto:

“Creo que lo que debemos tener en cuenta es que no sólo formamos a personas que van a aprender cierto conocimiento sino qué estamos formando seres humanos y en ese sentido es como integral ¿no?” (GD1MIPTCICSHuCE).

“Creo yo que como docente formo profesionistas y también seres humanos y debo tener un equilibrio de esa situación para poder tratar en la medida de lo posible formar buenos profesionistas, primero formo seres humanos y en consecuencia buenos profesionistas” (GD1M6PXAICBIV).

“Yo creo que sencillamente no estamos evaluando números, nuestros alumnos a pesar de que tienen un número de cuenta o un identificador no son números, nuestro trabajo es formar seres humanos y parte de eso involucra darles bien los cursos, enseñarles cosas dentro de un ambiente un poco más técnico pero también es importante involucrarnos en la parte un poco más personal de ellos, qué quieren, qué les interesa, hacia dónde van, queremos que no sea simplemente un número, sino volverlos humanos con ciertas características” (GD2M9PTCICBIFyTA).

Las posturas de los docentes dejan ver una docencia sensible a la condición del otro en formación, ubicándose como formadores de personas, promoviendo el desarrollo pleno de las capacidades humanas (Lévinas, 2001); este rasgo de profesionalismo docente tiene lugar en la interacción cotidiana, cara a cara entre un estudiante y un profesor, donde éste último manifiesta una disposición incondicional hacia el otro. Desde la óptica de la ética de la alteridad (Bárceñas y Mèlich, 2000; Duch, 2007 y Ortega, 2016), la ética profesional en la docencia surge de los vínculos y experiencias en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Idareta y Úriz (2012), la proximidad entre los sujetos (profesor-alumnos) representa una visión más humana de la labor docente.

5. La ética profesional como autocuidado y ejemplo de vida

En esta categoría se ubican aquellas perspectivas que comprenden la ética profesional docente como un proceso de autoperfeccionamiento del propio ser como persona, donde la integridad juega un papel fundamental en la formación profesional de los jóvenes, ya que se asumen como ejemplo del ejercicio de la profesión. Esto implica el cuidado de su persona, sus acciones profesionales, así como su actuar dentro y fuera de la institución, al mismo tiempo que demuestra un interés por cuidar del otro. A través del ejemplo tanto en el actuar como en el desempeño docente, los estudiantes van formando un primer ideal de la profesión, reproduciendo las formas de conducción dentro de una disciplina en particular. Al respecto se presentan algunos argumentos:

“Ser docente también representa autocuidarse en muchos sentidos para no transmitirle al alumno lo que uno pudiera estar viviendo como seres humanos que somos; hoy me resuena mucho con ustedes maestros, el equilibrio entre la normativa, entre lo humano y entre lo académico, yo soy una figura importante para mis alumnos y de verdad que si ellos ven que yo hago algo ahí van y lo imitan, ahí van y lo apoyan, o sea debo cuidar mis redes sociales, lo que opino y hago (varios mueven afirmativamente la cabeza)” (GD1F5PXAIDAV).

“Para mí también representa una responsabilidad que se da a través de nuestras personas como un ejemplo para el estudiante, debemos de cuidar nuestra integridad, tratar de ser, por eso la importancia de la ética profesional, porque eso lo transmitimos a los estudiantes; a través del ejemplo podemos transmitir parte de la formación que ellos deberían llegar a lograr cuando sean profesionistas” (GD1M6PXAICBIV).

“Implica un autocuidado, porque los alumnos probablemente olviden al paso del tiempo los conocimientos que nosotros les estamos dando, pero nunca olvidarán la forma en que los condujimos o la forma en que nosotros mismos les dimos el ejemplo en cuestión de valores, en cuestión de honorabilidad, de pertenecer a una institución que también creo que forma parte de nuestra función docente, entonces es una responsabilidad y un compromiso porque al final de cuentas somos parte de la formación de esos profesionistas” (GD1F7PTCICSAF).

“Tenemos una responsabilidad y una obligación muy importante porque trascendemos en las personas, en nuestros alumnos ¿no?” (GD1M1PTCICSHuCE).

Estas perspectivas son congruentes con los planteamientos de la ética del cuidado de Gilligan (1994) donde se comprende la singularidad de la persona, reconociendo sus necesidades y las circunstancias que vive. Desde esta perspectiva, un docente con ética profesional asume un compromiso con el estudiante, favorece la interacción cara a cara, para conocerlo e implicarse en su formación a través del cuidado de su propio actuar docente. Así, la sensibilidad, la implicación afectiva, el cuidado y la contextualización del otro concreto, en

este caso el estudiante, son características esenciales de la ética profesional docente (Idareta y Úriz, 2012).

Desde esta quinta perspectiva, el docente se visualiza a sí mismo como ejemplo de vida; en este sentido, la ética profesional docente consiste en reflejar en el propio desempeño aquellos valores que orienten al joven hacia el logro de un estilo de vida sano, congruente tanto en su decir como en su hacer. El docente asume como parte de sus funciones la transmisión de valores de honestidad, justicia e integridad a partir de su desempeño ético dentro y fuera del contexto universitario. Las posiciones al respecto así lo demuestran:

“El primer reflejo de esa ética profesional es el alumno, porque es el reflejo inmediato de lo que el profesor le está enseñando” (GD2M14PXAIAM).

“A mí se me viene a la mente que como docente tú eres ya un ejemplo ¿no? de todo lo que tú haces dentro y fuera del aula, independientemente de lo que tú sepas como académico o de la preparación que tengas, creo que el ejemplo es lo que jala ¿no? el ejemplo del docente ante sus alumnos en clase y que les de perspectivas hacia afuera de la universidad” (GD3F20PTCIAM).

“La educación permite que la sociedad se desarrolle y en lo micro digamos nosotros como docentes influimos en la vida de las personas y podemos hacer que ellos cambien ¿no? que den un giro en su vida; a veces los conocimientos de pronto se nos pasan, pero sí recuerdo mucho la responsabilidad de ese maestro de matemáticas con el que trabajábamos, que hicimos ejercicios, etc. y que fue un modelo para mí esencial que me permitió generar ese marco de valores” (GD1M1PTCICSHuCE).

“Uno con el ejemplo tiene que ser ético para que lo vean” (GD3M17PTCICSHuTS).

“Yo creo que con el ejemplo tendríamos que estar visualizando muchas situaciones (todos mueven afirmativamente la cabeza), si yo les estoy pidiendo respeto, debo darles respeto, si yo les estoy pidiendo compromiso, yo tengo que comprometerme también. Si yo como profesional me veo comprometido, respetuoso y honesto, seguramente son valores que yo les estaré dando a mis alumnos” (GD2F8PTCICSHuCE).

La relación con el otro, el vínculo emocional y los principios de valor son cuestiones que privilegian los docentes para favorecer el desarrollo integral de los jóvenes universitarios. Para Lévinas (Mínguez, 2010) la sensibilidad hacia las necesidades humanas del otro en formación es lo que marca la vigilancia extrema del propio actuar. Por ello, los docentes se visualizan como actores éticos en el ejercicio de la disciplina que enseñan. Desde este posicionamiento ético, el docente de nivel superior se convierte en el ideal profesional, orientando el futuro desempeño de los universitarios hacia el ejercicio correcto de la profesión. Tomar conciencia sobre el propio actuar en el ejercicio de la docencia, lleva a asumir la educación desde su dimensión humana, reconociendo las necesidades del otro como una prioridad formativa (Idareta y Úriz, 2012).

6. La ética profesional como resultado de la experiencia docente

En esta categoría se ubican aquellas perspectivas que conciben la ética profesional docente como resultado de la experiencia, donde la ética se va construyendo a partir de los conocimientos adquiridos en términos del dominio de técnicas y estrategias de enseñanza de un contenido, el conocimiento técnico de la disciplina en la que se forma a los estudiantes, así como la interacción con los estudiantes, colegas y otros miembros de la comunidad educativa. Para los docentes la ética profesional se adquiere a través de modelos de referencia, es decir, de sus padres que fueron docentes o profesores cuya enseñanza fue significativa. La ética profesional docente es un proceso formativo, dinámico y en constante construcción. Esta categoría fue en la que se observó mayor consenso en los tres grupos de discusión. Ejemplo de esta postura se muestra a continuación:

“Ser docente es así como fenomenológico ¿no? (se ríe y varios mueven la cabeza afirmativamente) estar en constante cambio, adaptarnos, nadie te enseña, vas entendiendo cosas tú mismo y las vas fijando en ti” (GD1F5PXAIDAV).

“Podemos echar mano de los teóricos es cierto, sin embargo cierto es que vamos aprendiendo a ser docentes a lo largo de nuestra praxis junto con ellos” (GD2F11PXAICEAT).

“Quizá el ejercicio de la ética profesional está en la práctica docente, a veces me pregunto constantemente si soy profesor solamente dentro del aula o también lo soy fuera de, si soy profesor cuando están mis alumnos o cuando no lo están (varios mueven afirmativamente la cabeza y algunos toman notas), yo pienso que si decidimos llegar a esta práctica, a esta profesión no podemos quitarnos el traje saliendo del aula o saliendo de la universidad (varios mueven afirmativamente la cabeza y algunos toman notas), es decir, al momento de intentar valorar o darle algún un tipo de apreciación a la ética profesional o a cualquier otro elemento de nuestra práctica docente tendría que construirse también en todos los contextos” (GD2M12PTCICBIA).

“Yo puedo decir que demostrar la ética profesional de cada profesor es un reflejo de algo ¿no?, un reflejo de ella son los alumnos y el tiempo nos dirá porque la docencia es una carrera de larga distancia ¿no?, el tiempo nos da la razón, es el estar tú el día a día en este campo y lograr ser ético” (GD2M14PXAIAM).

Estos argumentos permiten visualizar la ética profesional docente desde una dimensión práctica, resultado de las propias experiencias que se viven en el contexto educativo. Dichas experiencias formativas de los profesores forman parte de su propio bagaje de conocimientos para ejercer la docencia; como señala Rojas (2011) la ética profesional docente no es una simple deontología, sino un compromiso vivencial que va más allá de la norma escrita, se hace presente en el actuar cotidiano del docente con sus alumnos. En el contexto universitario, el docente va participando en redes académicas, formando parte de

comunidades de aprendizaje que le permite forjarse una identidad como docente, la cual experimenta y transforma con el tiempo, permitiendo de ese modo tener un dominio de la pedagogía y del ethos de la profesión (Ibarra, 2007; Crisol y Romero, 2014).

Estas posturas permiten visualizar la docencia universitaria como una actividad humana y socialmente legitimada cuyo dominio sólo es posible a partir de la experiencia, es decir, de la incorporación de saberes, conocimientos y valores que un docente comparte con otros en el marco de una disciplina concreta (Hortal, 2002; Figueroa *et al.*, 2009; Yurén, 2013). En este sentido, la ética profesional docente es el resultado de ese conocimiento práctico que los docentes van adquiriendo y compartiendo con otros con el fin de brindar un bien y transmitir la cultura; esta adquisición de saberes adquiere un carácter colaborativo y participativo. Así, la ética docente desde la práctica de la profesión se caracteriza por el desarrollo diario de una serie de actividades cooperativas que dan sentido a la formación disciplinar de los estudiantes (Cortina, 2017).

En conclusión, las perspectivas sobre ética profesional docente dan cuenta de los compromisos que se asumen en la docencia universitaria, los cuales enfatizan el aprendizaje, el compromiso social y humano con la profesión, el respeto y atención al otro en formación (Zeinaf *et al.*, 2018). En todas estas perspectivas subyace un aspecto importante: la relación entre ética docente y responsabilidad social es un principio que define la profesionalidad de la docencia universitaria (López-Calva *et al.*, 2019).

6.3. Elementos constitutivos de la ética profesional docente

En la conformación de la ética profesional docente tiene un peso fuerte el contexto personal, familiar y social de quienes desean ejercer la docencia como profesión. Los docentes reconocen que ser éticos en el ejercicio de su labor, implica reconocer que la docencia es el resultado del conocimiento práctico adquirido a través de sus experiencias como hijos, estudiantes y de aquello que aprendieron también dentro del contexto escolar. El docente articula todo lo aprendido en términos de actitudes, comportamientos y saberes adquiridos

como parte de su proceso de socialización, lo que le permite asumir un rol formativo y poder interactuar y orientar a otros. Algunas posturas sobre este aspecto son las siguientes:

“Influyen nuestras vivencias y nuestra formación como estudiantes en el momento en el que nos convertimos en docentes, porque quizá en nuestra formación fuimos muy rígidos, no nos preparan tanto para ser docentes, la realidad es que hemos resuelto cosas mucho con estas vivencias, y bueno ya con los cursos que vamos ahí tomando ¿no?, pero en realidad mucha de nuestra formación pues no es docente, en realidad, quizás muy pocos tomamos en nuestros cursos alguna asignatura de pedagogía ¿no?, en realidad somos formadores de ingenieros, etc.” (GD1F7PTCICSAF).

“Entonces creo que esa es la parte que nos deberíamos de plantear desde el principio del crecimiento, de la ética que se va formando, de los valores, que tiene que ver con casa, muchas situaciones desde nuestra niñez, tiene que ver con la escuela, desde con quién y cómo nos vamos relacionando en nuestro crecimiento, nos van llenando de valores morales y nos vamos preparando éticamente ¿ajá?” (GD1M6PXAICBIV).

“Yo creo que también tenemos cierta responsabilidad y cuando estamos en el aula ahorita virtual (refiriéndose a la pandemia por Covid-19) tenemos mucha responsabilidad al respecto y debemos saber cómo conducirnos, porque también creo yo que hay cosas que vamos aprendiendo sobre la marcha y también tenemos muchas cosas que desaprender” (GD3M17PTCICSHuTS).

En este sentido, ser docente con ética profesional implica reconocer que la experiencia adquirida en las situaciones de enseñanza y aprendizaje son la base para forjarse como buenos docentes, al mismo tiempo se reconoce como necesaria la capacidad de aprender, desaprender y reaprender como parte de un proceso autoformativo en el ejercicio de la docencia.

Desde la opinión de los directivos, todos coincidieron en señalar 5 aspectos que tienen lugar en este proceso de conformación de la ética profesional en la docencia. En primer lugar, hacen referencia a la ética en el ejercicio de su disciplina; el docente en el nivel superior se forma en una disciplina en particular a la cual subyace una ética, es decir, la ética de su profesión. Quien estudia una disciplina va adquiriendo esta ética desde su propia formación en la licenciatura, apropiándose de este modo de una serie de principios valorativos que representan una guía del propio desempeño en el ámbito laboral. En otras palabras, el profesionista al llegar al espacio universitario para desempeñarse como docente trae consigo, implícitamente parte de la ética profesional.

Un segundo aspecto se refiere a la elección de la docencia como profesión, en cuyo caso refieren las oportunidades laborales que se presentan en las universidades en la disciplina de

su dominio, o bien, porque ya tienen conocimiento del ejercicio docente en el nivel superior y esto los lleva a tomar la decisión de ser docentes de tiempo parcial o completo.

El tercer aspecto señalado tiene que ver con la vocación y la experiencia por la docencia, el deseo de enseñar a otros el ejercicio de una disciplina y las experiencias sobre la enseñanza son aspectos fundamentales para lograr ética profesional. En este rubro señalan sus propias experiencias como docentes y su inserción en ella, destacan la figura de los padres o profesores, personas significativas que se desempeñaron como buenos docentes y representaron una fuente de motivación en la elección de la docencia como profesión. La docencia se observa como el producto de la práctica constante, del ejercicio sostenido en la formación de otros. En su discurso mencionan la pasión por enseñar, el placer por compartir los saberes, el amor a las clases, elementos que son visibles a los estudiantes y son valorados por éstos últimos. También dieron nombres de profesores que son ejemplo de ética profesional entre los estudiantes.

Un cuarto elemento fue el considerar al docente como un ejemplo de lo que se espera en los estudiantes en la vida laboral, el docente es ejemplo del correcto ejercicio de la profesión en la que se forma al estudiante de licenciatura, pero también ejemplo de ciudadanía. A partir del comportamiento del docente hacia el estudiante durante las actividades cotidianas, los jóvenes se van formando una visión del perfil que deben demostrar en la esfera laboral, de ahí que acciones como el hablar con propiedad, dirigirse con respeto y cortesía al estudiante, cuidar lo que hace, su interacción con los estudiantes, que sea un sujeto íntegro y cumpla con la normatividad institucional sean elementos valiosos en un docente con ética profesional.

El quinto elemento en la conformación de la ética profesional docente tiene que ver con los valores entre los que destacan: el respeto recíproco (profesor-estudiante), ser disciplinado, responsable en el cumplimiento de sus actividades diarias tanto con el estudiante como con la institución, actuar con honestidad, ser transparentes, impulsar entre los alumnos la igualdad, la tolerancia, el trato equitativo hacia las personas, promover el respeto a las preferencias sexuales. En la red semántica 1 se muestran los elementos aquí descritos.

Red 1

Elementos presentes en el desarrollo de la ética profesional docente



Nota: Elaboración propia.

A través de la práctica de la enseñanza y la interacción con los estudiantes, el docente desarrolla una serie de hábitos que le permiten comprender el sentido de su profesión, es decir, la formación de personas (Cortina, 2017) apropiándose de una serie de valores que guían su labor formativa. En este sentido, la ética profesional docente implica el desarrollo de determinadas cualidades humanas y sociales para el correcto ejercicio de la docencia, brindando al estudiante acompañamiento, orientación en su desarrollo intelectual, moral y social (Sanz, 2019).

A partir de lo anteriormente señalado, tanto docentes como directivos coinciden en destacar como elementos base en la construcción de la ética profesional docente: los valores éticos propios de la formación disciplinar inicial, la elección de la docencia como actividad profesional, la vocación por la enseñanza, así como también la apropiación de aquellos valores, producto de su formación personal y experiencia. Esto da cuenta de la presencia de la ética profesional en el ejercicio docente, en el sentido de considerar la docencia como una actividad ocupacional con una intencionalidad propia orientada a la formación de otros, que

tiene lugar dentro de una institución educativa (Águila *et al.*, 2014). En otras palabras, las perspectivas de los docentes y los directivos dan cuenta de un profesional de la docencia universitaria que parte del dominio de una disciplina y toma como una decisión consciente la enseñanza, valiéndose de ella como medio de vida (Hortal, 2002). En el próximo apartado se profundiza en las prácticas docentes éticas que tienen lugar en la interacción cotidiana de docentes y estudiantes, así como también en la docencia como actividad profesional.

6.4. Prácticas docentes sobre la ética profesional en el nivel universitario

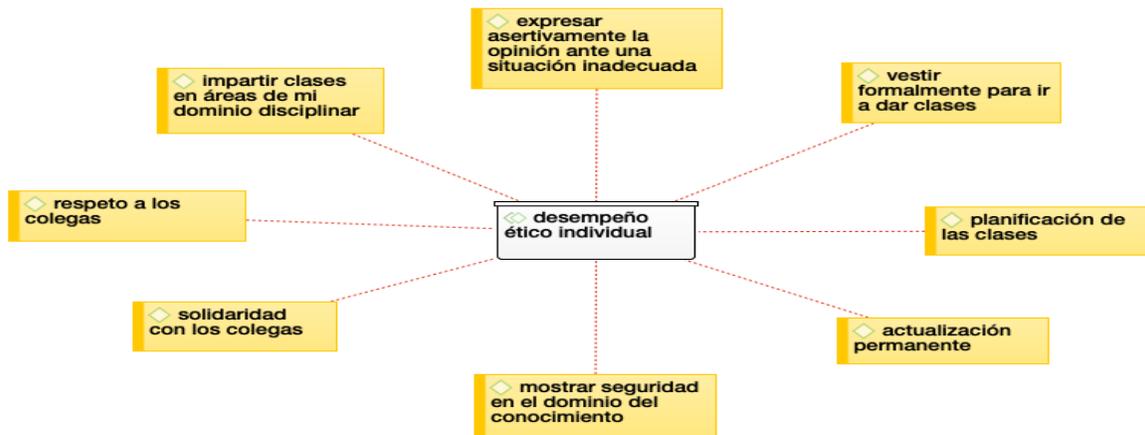
A partir del debate docente, se puede apreciar que la ética profesional está presente en la práctica cotidiana de la función docente en 3 dimensiones; primero a nivel del desempeño individual, es decir en aquellas acciones que son valiosas en los docentes en el contexto universitario; en segundo lugar, en todas aquellas actividades que caracterizan su práctica docente, donde ponen en marcha sus habilidades para la docencia y en tercer lugar, a nivel de actitudes, en otras palabras, su forma de conducirse con los estudiantes, en la interacción con los jóvenes dentro y fuera del aula. A continuación, se describen cada una de las dimensiones y los significados docentes.

A nivel individual, destaca la imagen profesional y la comunicación asertiva con los miembros de la comunidad universitaria, especialmente en el manejo de conflictos, así como también la manifestación de una actitud de seguridad en el dominio académico. En segundo lugar, el cuidado y atención en actividades consideradas medulares en la impartición de una materia donde tiene lugar una adecuada planificación de la clase y preparación de materiales didácticos, el dominio de la disciplina y la actualización permanente sobre los contenidos educativos de las materias que imparte.

En tercer lugar, se hace referencia al cuidado y atención al gremio docente, donde el reconocimiento y respeto a los saberes de los colegas es una manifestación de ética profesional. En este mismo sentido, la solidaridad hacia el trabajo académico de los colegas es una acción ética importante en los docentes. Esto se observa en la red semántica 2:

Red 2

Significados de la ética profesional en el desempeño individual del profesor



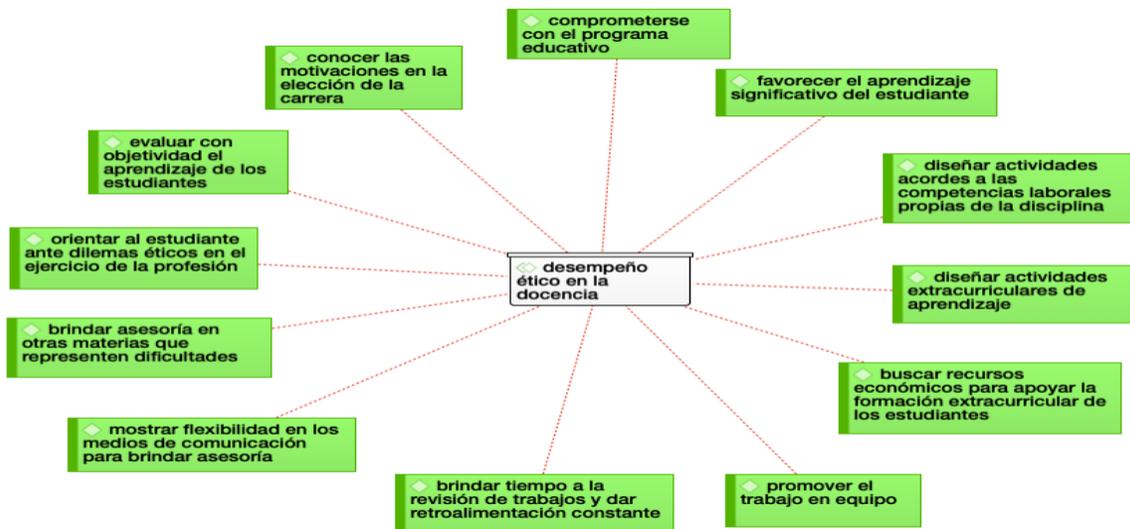
Nota: Elaboración propia.

Desde la visión de los funcionarios entrevistados, un docente ético se concibe como aquel profesional de la docencia que respeta y valora su labor, se compromete con el aprendizaje significativo de sus estudiantes y desarrolla con cuidado las actividades de planeación, diseña estrategias didácticas, domina los contenidos de sus asignaturas, tiene experiencia en el campo profesional en el que está formando a sus estudiantes, está en actualización constante y se preocupa por ser ejemplo de buenas prácticas, comprometiéndose con la formación de los estudiantes.

A nivel de la práctica docente un significado relevante de la ética profesional se refiere al compromiso con la formación y atención a los estudiantes, donde destacan acciones tales como: el cuidado en el desarrollo y conducción de la clase, el diseño de actividades orientadas al desarrollo de competencias para el ejercicio de la disciplina; la revisión y asesoría para la comprensión de los contenidos educativos; flexibilidad en los medios de comunicación; la identificación de los intereses y motivaciones de los jóvenes hacia la carrera y la orientación ante situaciones que afectan el desempeño estudiantil. También refieren el cuidado y la transparencia en la evaluación de los aprendizajes, así como el cumplimiento con las actividades del programa educativo. Esto se ilustra en la red 3:

Red 3

Significados de la ética profesional en el desempeño docente



Nota: Elaboración propia.

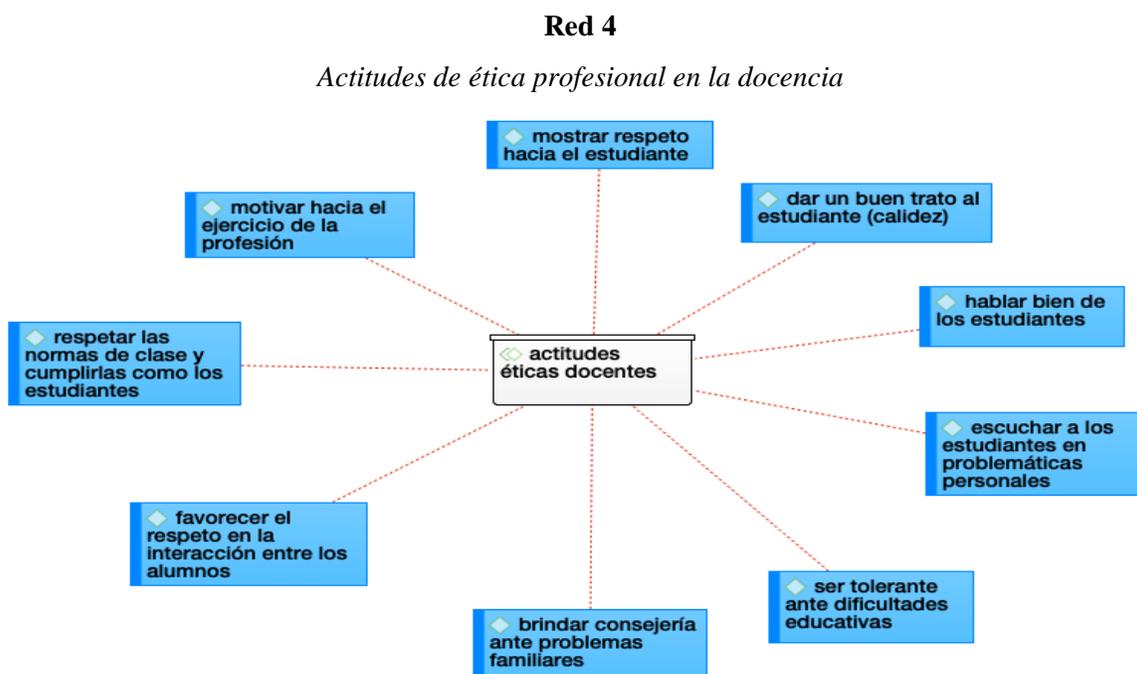
Desde la postura de los informantes entrevistados las prácticas éticas observadas en los docentes son: la responsabilidad en la impartición de clases, la disciplina en el desarrollo actividades docentes, el cumplimiento con los contenidos programáticos, el desarrollo de materiales didácticos y el empleo de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje; el manejo de un proceso de evaluación de los aprendizajes transparente con criterios claros. Asimismo, la experiencia dentro de la disciplina y la generación de un clima de confianza y armonía con sus grupos de estudiantes. Para ellos, una característica importante es el esfuerzo que hacen los docentes para orientar a sus alumnos hacia el cumplimiento del perfil profesional deseable.

Este hallazgo coincide con lo reportado en el cuestionario aplicado, donde la segunda dimensión mejor valorada por los docentes fue la referida a las prácticas docentes éticas (2.78), refiriendo acciones tales como el establecimiento de normas de clase en forma conjunta, respeto a los horarios de clase, evaluación de los aprendizajes siguiendo los lineamientos institucionales, la generación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje,

brindar retroalimentación, reconocer el esfuerzo estudiantil y manifestar una actitud de respeto en la interacción con los jóvenes tanto de forma individual como grupal.

Las prácticas éticas reportadas en el trabajo cotidiano de la docencia coinciden con los estudios de Cristol y Romero (2014); Bárcena y Mèlich (2000), así como con la visión de Camps (1996) y Ruiz (2016) al demostrar la presencia de la ética profesional en las acciones docentes que tienen relación directa con el aprendizaje, evaluación, formación y orientación al estudiante.

Por otro lado, un significado fundamental para los docentes se refiere a las actitudes que caracterizan la ética profesional en el ejercicio docente destacando como prioritarias: el respeto como principio básico en la interacción con los estudiantes; el seguimiento de las normas para favorecer el clima en el aula; generar para sí mismos una opinión positiva de los estudiantes; poner en marcha competencias socioemocionales para acercarse al estudiante y motivarlo constantemente hacia el logro del perfil profesional deseable. A continuación, se presentan estos significados en la red semántica 4:



Nota: Elaboración propia.

Los significados de la ética profesional en las prácticas docentes reportadas tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas semiestructuradas son congruentes con lo encontrado en el cuestionario de opinión docente, donde la segunda dimensión mejor valorada corresponde a las prácticas docentes éticas (2.78); es decir, aquellas acciones y/o situaciones de enseñanza y aprendizaje donde se cristaliza la ética profesional del docente universitario en la interacción profesor-estudiantes, tales como: respetar horarios de clase, definir los criterios de evaluación en forma conjunta y en apego a los lineamientos institucionales; establecer las normas de clase a partir de un clima favorable, evitando discriminación o comentarios de índole sexual.

En su labor docente destacan también ser honestos en su actuar, reflexionar ante los dilemas éticos derivados de su práctica; la responsabilidad con la formación de los estudiantes, promover el espíritu crítico, discutir sobre problemáticas sociales, reconocer el esfuerzo, brindar retroalimentación y orientarlos a través de asesorías académicas. En el contexto de la docencia universitaria el acto de enseñar éticamente es un proceso activo que se manifiesta en la interacción cotidiana de los docentes con sus estudiantes (Chávez y Benavides, 2011).

Cabe destacar que estos significados encontrados en las prácticas éticas de los docentes son reportados también en otros estudios desde la visión del estudiante destacando como competencias éticas aquellas relativas a la actitud con el estudiante, la responsabilidad en la enseñanza, el compromiso con el aprendizaje y la formación integral del otro (Escámez, 2013; López-Calva y Gómez, 2017; López-Zavala *et al.*, 2016; Kepowicz y Rodríguez, 2011 y Hickman *et al.*, 2015). Esto demuestra que la ética profesional en la docencia es reconocida tanto por estudiantes como por docentes como un elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.

Un aspecto valioso que vale la pena señalar fue comentado por quienes evalúan el desempeño docente y se refiere a la percepción del compromiso que se establece con la docencia según la categoría y experiencia en ella. Académicamente refieren una diferencia importante de acuerdo con la categoría que ocupan los profesores de asignatura (PXA) y los profesores de tiempo completo (PTC). En el caso de los primeros, los docentes parecen tener un mayor

involucramiento con la formación profesional de los estudiantes, dado que su función primordial dentro de la universidad es dar clases y por ello, pueden dedicar mayor atención a los estudiantes y relacionarse mejor.

Los docentes de tiempo completo tienen como función primordial hacer investigación y su prioridad docente está en los posgrados y la dirección de tesis; esta situación genera menor atención y compromiso con la docencia en el nivel de licenciatura. Además, no siempre cuentan con experiencia en el ejercicio de la profesión y esto no les permite ilustrar al estudiante de licenciatura sobre su actuar en el ámbito laboral.

De acuerdo con la opinión de los funcionarios, su experiencia en la evaluación docente les ha permitido identificar a 3 tipos de docentes, el docente novato, joven, cercano en edad a la edad de los jóvenes de licenciatura; el docente maduro que tiene experiencia, pero está alejado de la edad de los jóvenes y el docente mayor, es decir, aquél que está cercano a la jubilación cuya experiencia profesional y bagaje cultural y social se aleja de la situación actual de los jóvenes.

Desde esta mirada, la cuestión de la edad de los profesores influye en el compromiso con la formación del estudiante. Los profesores novatos tienen un mayor conocimiento de la realidad de los jóvenes y esto les da una ventaja en su labor: se relacionan mejor con ellos, comprenden mejor su situación, son más tolerantes y se adaptan mejor en el trabajo académico con los estudiantes. En el segundo caso, el docente experto, tiene un mayor dominio de los contenidos y experiencia que permite favorecer la formación dentro del perfil profesional deseado. No obstante, presenta dificultades para interactuar e involucrarse con los estudiantes y sus necesidades, dando prioridad a la formación disciplinar. El tercer tipo docente, es aquel cuyo interés está orientado únicamente a brindar los contenidos educativos, mostrar el panorama del ejercicio laboral desde sus propias experiencias, pero que no se involucra en la situación de los estudiantes, mantiene un distanciamiento emocional y social con ellos.

Esta tipología docente está claramente delimitada en el discurso de quienes evalúan, ejemplificando el actuar cotidiano en la docencia y su compromiso con ella. Desde estos planteamientos se puede apreciar que la edad de los docentes y la antigüedad en la docencia son factores clave en el compromiso ético que asumen los profesores en el nivel de licenciatura. Estos hallazgos son similares a los reportados en otros estudios (French-Lee & McMunDooley, 2015; Bruce & Schwimmer, 2016 y Arroyo, 2018) donde se reportan debilidades en la interacción con los jóvenes en docentes novatos y expertos.

Un dato interesante a partir del discurso de los informantes entrevistados, se puede apreciar en la relevancia otorgada al logro de perfiles profesionales, destacando como principal objetivo de la docencia universitaria, la tendencia al adiestramiento y la instrucción como un principio base de la formación de un joven, donde el interés central de un docente debe ser trabajar en pro del dominio de competencias y de habilidades que garanticen la inserción de los egresados al ámbito laboral (Duch, 2007). De ahí la relevancia que dan al dominio disciplinar y la experiencia profesional en el docente. No obstante, sí hay un reconocimiento de las competencias relacionadas con la comunicación y la interacción que se hacen necesarias en el trabajo del profesor.

De acuerdo con diversas investigaciones (Keow *et al.*, 2015; Vilar *et al.*, 2016; Kenan, 2015; Balderas, 2018) quienes se inician en la docencia carecen de habilidades sociales y actitudes éticas que les permitan enfrentar con éxito los problemas cotidianos en los estudiantes; motivo por el cual la formación inicial es un aspecto relevante en la docencia y una característica valiosa de la ética profesional en un docente.

6.5. Perfil de un docente con ética profesional

A partir del análisis axial derivado de la ética profesional en la docencia fue posible identificar aquellos principios personales y profesionales que distinguen a un docente ético. Dicho perfil se muestra en el cuadro 9.

Cuadro 9

Principios personales-profesionales en una docencia ética

Principios personales-profesionales en una docencia ética	
<i>Principios éticos en la interacción con el estudiante</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía ante situaciones que representan conflicto o que afectan el desempeño académico y personal del estudiante. - Tolerancia ante dificultades estudiantiles. - Saber escuchar problemáticas que afectan su estado emocional. - Interés por conocer el entorno familiar, social y académico del estudiante. - Respeto a la integridad y su intimidad. - Respeto a su manera de ser y entender el mundo, a la diversidad. - Trato equitativo y justo con los estudiantes y entre ellos. - Favorecer la autonomía. - Promover el trabajo en equipo. - Promover el aprendizaje para la vida. - Fomentar la responsabilidad y compromiso con la formación de la profesión en la que se están formando. - Ser honesto en el dominio de saberes disciplinares. - Solidaridad ante necesidades personales del estudiante.
<i>Principios éticos asociados a la docencia como actividad profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocación por la enseñanza. - Satisfacción por la labor docente. - Compromiso con la generación de aprendizajes significativos. - Compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes. - Compromiso con el bienestar del grupo. - Responsabilidad en la formación de habilidades para el ejercicio correcto de la profesión. - Compromiso con las actividades académicas que promueve el programa educativo. - Formación y capacitación constante en la disciplina y en su enseñanza. - Capacitación básica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. - Solidaridad con los colegas. - Fraternidad, honorabilidad.

Nota: Elaboración propia.

Los rasgos éticos aquí reportados por los docentes privilegian los valores de respeto al otro, la equidad, la justicia y la solidaridad como base de la ética profesional en la docencia universitaria, así como el compromiso y responsabilidad con el aprendizaje del estudiante universitario y el ejercicio de la docencia como una profesión de honorabilidad.

Continuando con esta misma línea de análisis sobre el perfil de un docente con ética profesional, desde la perspectiva de los informantes entrevistados, la ética profesional en la docencia tiene un vínculo directo con la personalidad y las habilidades de comunicación que un docente pone en juego durante el proceso de la enseñanza. Esta característica a su juicio es un elemento clave en la docencia que aún no es tomado en cuenta en los concursos de oposición para las plazas docentes, así como tampoco en los cursos de formación y/o capacitación.

Particularmente la ética profesional se concibe como un proceso de interiorización de los valores que se proyectan en la labor docente, en otras palabras, los directivos asumen la ética como el buen o mal comportamiento de una persona (el docente) y su actuación en beneficio del bien común (el grupo) y la institución. En este sentido, la ética profesional en la labor docente se entiende como el buen comportamiento de un profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la toma de conciencia sobre la relevancia de su función formadora.

Estos hallazgos en torno al perfil ético docente son congruentes con los estudios de Escámez (2013), Chávez y Treviño (2017), Quijada (2015), Hirsch (2010^a; 2010^b) y Castro y Díaz (2015), en el sentido de delimitar una serie de rasgos de actitud, compromisos y responsabilidades docentes hacia la formación del estudiante y su aprendizaje, así como todas aquellas actividades que tienen lugar en la labor de un docente. Tanto los docentes como los directivos coinciden en señalar que la ética profesional parte de una cultura profesional que incluye saberes, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas profesionales (Yurén, 2013).

De acuerdo con Orellana-Fernández *et al.* (2018) y Hickman *et al.* (2015) las competencias éticas en la docencia están estrechamente relacionadas con las actitudes, atributos personales del profesor y la responsabilidad con la que se asume la docencia como actividad profesional, cuestiones que deben ser analizadas con cuidado para determinar aquellas competencias que pueden aparecer explícitamente como parte del perfil ético de un docente universitario.

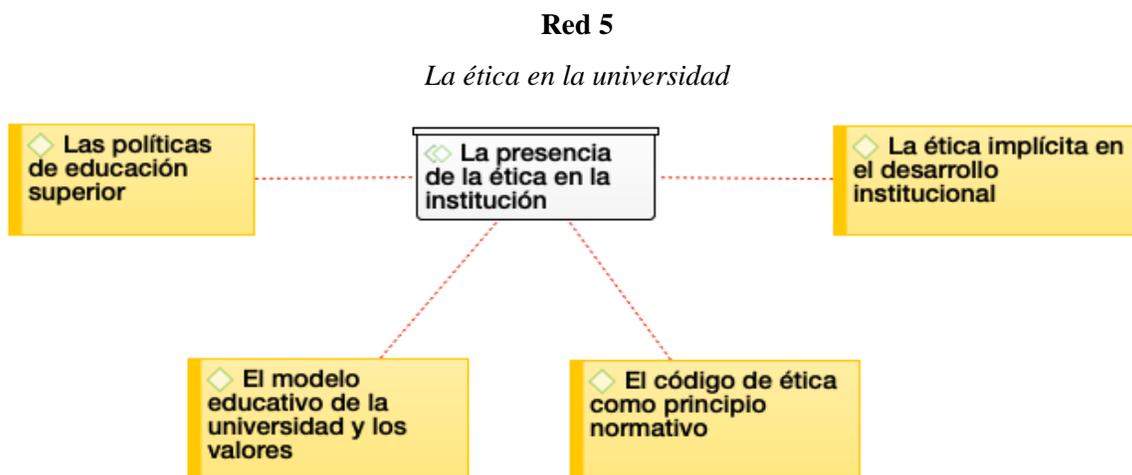
Este proceso de construcción de la ética profesional desde las prácticas docentes permiten identificar la relevancia que ésta cobra en la formación profesional de los jóvenes y su impacto en el campo laboral y social. Por ello, resulta importante analizar de manera más detallada la presencia de la ética profesional como dimensión formativa y evaluativa en el desempeño docente, motivo del siguiente capítulo.

Capítulo VII. La ética profesional como componente formativo y evaluativo en la docencia universitaria

En el presente capítulo se presenta la posición de la ética profesional desde el marco formativo y evaluativo de la docencia universitaria, esto como resultado del debate docente y las posiciones de los informantes clave.

7.1. La presencia de la ética en la institución

Desde la perspectiva de las autoridades universitarias, la ética es un eje rector que está presente al interior de la institución tanto en forma explícita como implícita. De manera externa, la ética se plantea como una normativa que guía la dinámica de la vida institucional. En este sentido, se presenta como parte de las políticas de educación superior y dentro del contexto de la universidad, se visualiza en el modelo educativo y en el código de ética de integridad académica. Implícitamente, la ética se hace presente en el cumplimiento de la normatividad por parte de sus integrantes, ante el cumplimiento de las actividades, ejemplo: la rendición de cuentas, la mejora académica a través del diseño de cursos de formación continua, la actualización de planes y programas educativos, la mejora de la infraestructura y la atención a las exigencias por organismos externos en el cumplimiento de la calidad. La red semántica 5 da muestra de ello.



Nota: Elaboración propia.

En relación con lo antes señalado, se puede observar que la mirada de la ética parte del reconocimiento de una normativa institucional que a manera de guía permite orientar los esfuerzos de una institución hacia el logro de la calidad educativa; como parte de la práctica de la ética, la universidad toma como evidencia el cumplimiento de sus funciones. Esta visión de la ética es congruente con los planteamientos de la ética del discurso cuyo fundamento principal es la universalidad de las normas ético-morales a partir de la acción comunicativa, entendiendo el lenguaje como vía para la generación de acuerdos en torno a las normas que deben regular la vida en comunidad (Urrutia, 2011). En ese sentido, la mirada institucional pone énfasis en el deber ser de los integrantes de la comunidad universitaria a partir de la difusión de las normas de acción vigentes en los reglamentos institucionales.

Un elemento importante por parte de los funcionarios se refiere a los agentes que a su juicio deben intervenir en la regulación de una ética profesional en el desempeño del profesor y aquellas acciones que deben implementarse. Al respecto, señalan que el código de ética es el principal documento normativo sobre la ética en la comunidad universitaria y es el defensor universitario a quien corresponde iniciar procesos de difusión del código ético. Debido a la pandemia por Covid 19 no fue posible desarrollar algunas actividades para la difusión y puesta en marcha del código de ética, acción que quedará pendiente hasta que las condiciones epidemiológicas en la entidad permitan la salida a los institutos, escuelas superiores y preparatorias. El contacto en este momento se hace a través del buzón de quejas que está en la página de la universidad en donde existe un proceso de atención ya delimitado.

Respecto a las acciones para sancionar las faltas de ética profesional en la docencia se encuentran las siguientes: cambiarlos de área, quitarles materias o darlos de baja de la universidad. De forma sutil se pide a los docentes que se retiren al señalarles la gravedad del hecho y ellos mismos renuncian. Este tipo de situaciones son señaladas como esporádicas y generalmente las quejas llegan al departamento de jurídico, la defensoría universitaria o rectoría. En el caso concreto de la defensoría universitaria, se observa que su principal función es orientar sobre el reglamento del código ético, su difusión y por tanto, ante situaciones de acoso es el departamento de jurídico quien toma las decisiones al respecto. También existe un órgano colegiado que toma decisiones ante situaciones de conflicto de

tipo ético, que es la Comisión de Honor y Justicia del Honorable Consejo Universitario, instancia formada por autoridades, académicos y estudiantes.

Una cuestión que fue abordada por los informantes participantes se refiere a la participación de directores, jefes de área y coordinadores de programa, quienes tienen el contacto directo con los profesores y estudiantes y desde su posición de autoridad, son quienes pueden establecer límites y cuidar que no se presenten faltas de ética entre docentes y estudiantes. A continuación, se presenta una red que sintetiza lo aquí descrito (red semántica 6).

Red 6

Agentes y acciones reguladoras de la ética profesional



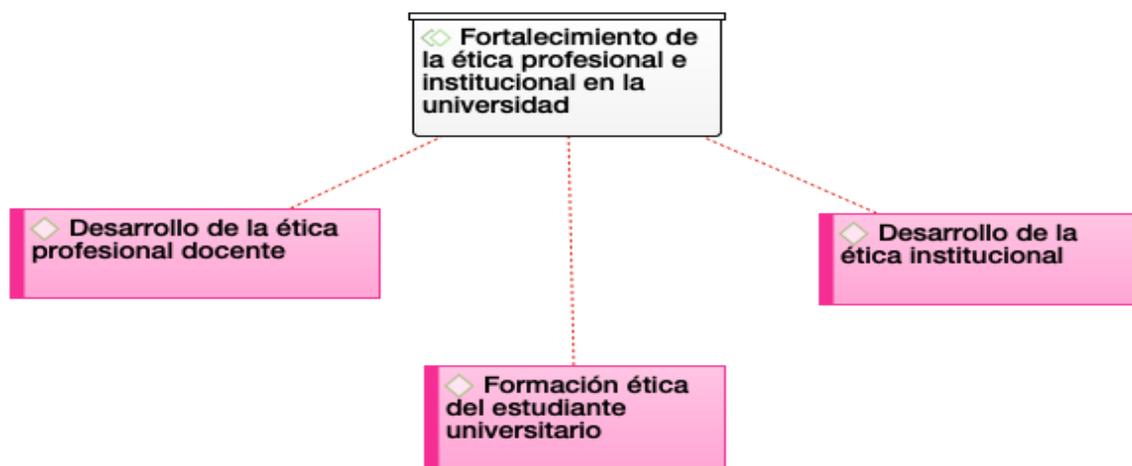
Nota: Elaboración propia.

La ética profesional en la docencia requiere desde lo reportado por los funcionarios, de una transformación de las dinámicas institucionales que lleven al cuestionamiento de la labor docente, la función formadora de la universidad, una redefinición de sus valores y la puesta en marcha de programas o protocolos de ética (Zavaleta, 2020; UNESCO, 2016b). A través del ejercicio de códigos éticos desde una perspectiva de género es posible promover un cambio ético en la educación. No se observa aún en el escenario actual de la universidad una estrategia institucional colaborativa donde se recupere la participación de todas las instancias que podrían incidir en la promoción de la ética.

Desde la experiencia de los funcionarios se sugiere una serie de acciones para el fortalecimiento de la ética dentro de la universidad. Dichas acciones se presentan en la red semántica 7.

Red 7

Acciones institucionales para el fortalecimiento de la ética en la universidad



Nota: Elaboración propia.

En cuanto al desarrollo de la ética profesional docente se propone: Cuidar la selección del personal docente considerando como elementos de la evaluación su personalidad, conocimiento sobre procesos de aprendizaje y evaluación educativa, estrategias para la enseñanza, dando prioridad a los profesores de asignatura ya que tienen mayor experiencia en el ejercicio de la profesión. Dar menos peso a los grados académicos como requisito de contratación, así como también priorizar la formación ética en la docencia, ésta es vista como una cuestión pendiente en el nivel superior.

En esa misma vía, enseñar y aprender éticamente; fomentar la ética en los procesos educativos con los docentes para que desarrollen ambientes de aprendizaje armónicos. Estos hallazgos son congruentes con lo reportado por Ramírez y De la Herrán (2012) quienes encuentran que la madurez personal es un factor clave en el desarrollo profesional de un profesor, por lo que sus rasgos de personalidad son determinantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje y deben ser atendidos desde la formación.

Si bien existe el Mérito Garza, reconocimiento que otorga la UAEH a diversos actores, entre ellos a los docentes que cumplen con actividades institucionales relacionadas con la docencia, investigación y gestión, aspectos que caracterizan el compromiso con la institución, aún no existe un reconocimiento enfocado a destacar el desempeño en la docencia, es decir las buenas prácticas del docente universitario, esto es un asunto pendiente.

También se hace necesario brindar talleres especiales para aquellos profesores que generalmente presentan un bajo desempeño cuyas evaluaciones docentes tienden a ser bajas, haciendo un seguimiento de sus debilidades para orientarlos a partir de procesos de observación que permitan retroalimentar su práctica docente. De la misma manera, es necesario re-trabajar la figura del tutor, vinculando su función formativa hacia las necesidades estudiantiles que afectan el desempeño y los aprendizajes.

Respecto a la formación ética en los estudiantes universitarios, se plantean como principales acciones: Aprovechar la oportunidad que la pandemia provocada por el COVID 19 ha generado, promoviendo el uso urgente de las tecnologías, haciendo uso de ellas para observar con mayor detalle procesos educativos que pueden mejorar, así como también las dificultades de aprendizaje observadas en los jóvenes. Favorecer la relevancia de la ética en los estudiantes, de tal forma que aprendan a cuidar los procesos educativos, retroalimentando su propia formación como futuros profesionistas. Desde esta perspectiva, la ética en la formación de los jóvenes profesionistas es una ausencia que debe atenderse con acciones institucionales concretas y a la luz de las problemáticas sociales que se viven a nivel mundial.

Por otro lado, como parte de la ética institucional, se sugiere generar una cultura universitaria donde la ética sea un eje fundamental en todas las áreas de la universidad y en todos sus agentes, es decir, funcionarios, directivos, coordinadores, estudiantes, personal administrativo y de intendencia. De igual forma, consideran necesaria una mayor difusión y aplicación del código de ética en toda la universidad, promoviendo acuerdos con los directores sobre aquellas estrategias que permitan hacer valer los lineamientos del código al interior de todos los programas educativos. Los elementos expuestos por los informantes resultan muy valiosos porque dan cuenta de una serie de recomendaciones que desde su

perspectiva podrían incidir en la mejora del clima institucional, como lo señala Cortina (2017) la ética profesional en un asunto no resuelto desde las políticas de calidad educativa en las universidades.

Desde la visión de los directivos, hay un reconocimiento importante hacia la ética como principio de desarrollo de una institución; sin embargo, reconocen la necesidad de trabajar sobre el ejercicio de la ética en todos los espacios universitarios donde todos los miembros de la comunidad puedan involucrarse, especialmente aquellas instancias relacionadas directamente con el cumplimiento del código de ética.

Cabe destacar que, desde la visión de los directivos, la ética es una cuestión que debe enfocarse en la formación hacia sus principales actores: docentes y estudiantes, así como en la implementación de estrategias para el correcto funcionamiento del código; sin embargo, en ningún momento se hace referencia a la formación ética en el personal directivo, ni tampoco a la necesidad de una evaluación del desempeño ético de quienes ejercen funciones directivas. En términos de Hallak y Poisson (2010) una cuestión no atendida en las IES está relacionada con la generación de una ética aplicada que mejore las condiciones, procesos y dinámicas universitarias.

7.2. Problemáticas en la formación de la ética profesional docente

Un aspecto relevante en torno a la ética profesional se centró en la formación docente, la cual cobra un peso importante en la actualidad, brindándose capacitación constante para el buen desempeño de la docencia. Desde la postura directiva, se reconocen como valiosos los cursos enfocados al modelo educativo de la universidad, donde se abordan algunos principios de valor, pero también los cursos centrados en habilidades metodológicas, uso de las tecnologías y dominio del idioma inglés, los cuales siguen siendo necesarios en la formación del docente universitario. Se reconoce la necesidad de diseñar otros cursos que puedan atender la parte actitudinal del profesor. En algún tiempo se impartieron cursos de pedagogía donde se abordaban contenidos de integridad académica, pero lamentablemente fueron de corta duración.

Una idea generalizada en todos los informantes fue la necesidad de reestructurar los programas de actualización docente en la universidad y dar apertura a otros cursos enfocados a la planeación educativa, evaluación de los aprendizajes, relaciones humanas, áreas de oportunidad que son observadas en la labor del docente. Además, se enfatiza la formación en ética profesional como una cuestión que ha estado ausente en los procesos formativos de los profesores y que será un contenido a tomar en cuenta en el rediseño de los cursos de formación docente en los próximos años.

Desde el debate docente, se precisaron aquellas problemáticas que afectan el desarrollo de la ética profesional en la docencia en el nivel superior. Al respecto se plantearon las siguientes:

- Se carece de un proceso de formación para la docencia al momento de ingresar a la universidad.
- La universidad no brinda cursos sobre lo que es una enseñanza ética ni ha favorecido la formación de una docencia ética.
- Hay un exceso de cursos que no impactan directamente en el desempeño docente, ya que están alejados de la realidad que viven los docentes en su actividad cotidiana.
- Los cursos que se imparten no se plantean como talleres con actividades y estrategias concretas para lograr una mejora de la práctica docente.
- Falta iniciativa para proponer foros donde difundan cuestiones sobre equidad de género y ética profesional dirigidos a toda la comunidad educativa.
- La ausencia de vinculación de la universidad con instituciones externas para promover temáticas sobre ética y equidad como el Instituto para las mujeres o la Comisión de Derechos Humanos.
- Falta generar espacios entre profesores y estudiantes, así como entre los mismos profesores donde se pueda dialogar sobre la ética profesional en el desempeño docente y sobre la ética en las prácticas educativas en general.
- Los tutores son quienes tienen mayor contacto con los alumnos y no tienen una formación sólida en cuestiones de ética profesional.

Las problemáticas reportadas permiten identificar la carencia de una formación docente orientada a perfeccionar el desempeño del profesor desde su dimensión ética. Cabe señalar que 14 docentes participantes en los grupos de discusión afirmaron no haber tomado cursos relativos a la ética profesional docente. Únicamente 6 docentes confirmaron su asistencia a cursos asociados a la ética en general en algún momento de su vida laboral.

Este hallazgo es consistente con lo encontrado en el cuestionario docente, donde solo un número reducido de profesores ha tomado un curso de ética (28.7%), por lo que la mayor parte de los docentes carece de cursos sobre el tema (71.3%). Justamente la dimensión “ética en la docencia universitaria” obtuvo el promedio más bajo (2.50); en ella se precisa la relevancia de la formación docente en cuestiones de ética profesional. Esto demuestra la ausencia de formación en ética profesional docente por parte de la propia institución.

Si bien existen cursos para favorecer la formación general del docente universitario, la experiencia de los docentes demuestra la necesidad de implementar cursos bajo la modalidad de taller enfocados a las realidades que viven los docentes en el aula, entre las que destaca la formación para la equidad de género y ética, entre otros. Los docentes no se oponen a la formación docente, pues la consideran un elemento fundamental para el ejercicio de la profesión; sin embargo demandan la participación de agentes externos a la universidad para atender las necesidades de formación.

Así, los docentes destacan la necesidad de contar con estrategias para formarse como docentes éticos a través de talleres centrados en una enseñanza y un aprendizaje ético donde participen profesores y estudiantes analizando los problemas educativos que la pandemia producto del COVID 19 ha evidenciado, definiendo estrategias para la atención a las prácticas no éticas en el aula y fuera de ella. También es relevante generar espacios como los grupos de discusión entre docentes donde sea posible dialogar sobre la ética profesional en la práctica cotidiana. Finalmente, concluyen que tanto a nivel institucional como de políticas educativas nacionales debería priorizarse la elaboración de reglamentos o lineamientos para la formación ética en la docencia universitaria.

La discusión pone en tela de juicio los programas de formación docente impartidos por la instancia responsable al interior de la universidad. En el debate de los profesores hay dos cuestiones que se plantean como aspectos pendientes: ¿Qué competencias docentes son prioritarias atender a partir de las necesidades y problemáticas observadas en los estudiantes universitarios? ¿Qué instancias externas podrían incidir en la formación para el ejercicio ético de la docencia universitaria? Estos cuestionamientos son valiosos porque permiten reflexionar sobre las necesidades de formación docente congruentes con la realidad que viven los docentes en el contexto social actual y que contribuyen al desarrollo de prácticas éticas.

Las problemáticas halladas sobre la carencia de una formación ética en la docencia coinciden con los estudios de Keow *et al.* (2015), Bruce & Schwimmer (2016) y Keenan (2015) en el sentido de reconocer como una deficiencia en las instituciones educativas, la formación inicial para la docencia, careciendo de bases éticas que oriente el desempeño docente en el aula. Las limitaciones en la formación ética de los docentes tanto al ingreso a la universidad como dentro de ella, es un factor que obstaculiza el desarrollo de una ética profesional docente. Resulta urgente discutir al interior de las instituciones aquellos valores asociados a la ética profesional en función de la misión y visión de la universidad que a su vez sirva para redefinir las funciones del docente universitario, donde la formación sigue siendo una tarea importante (Cortina, 2017).

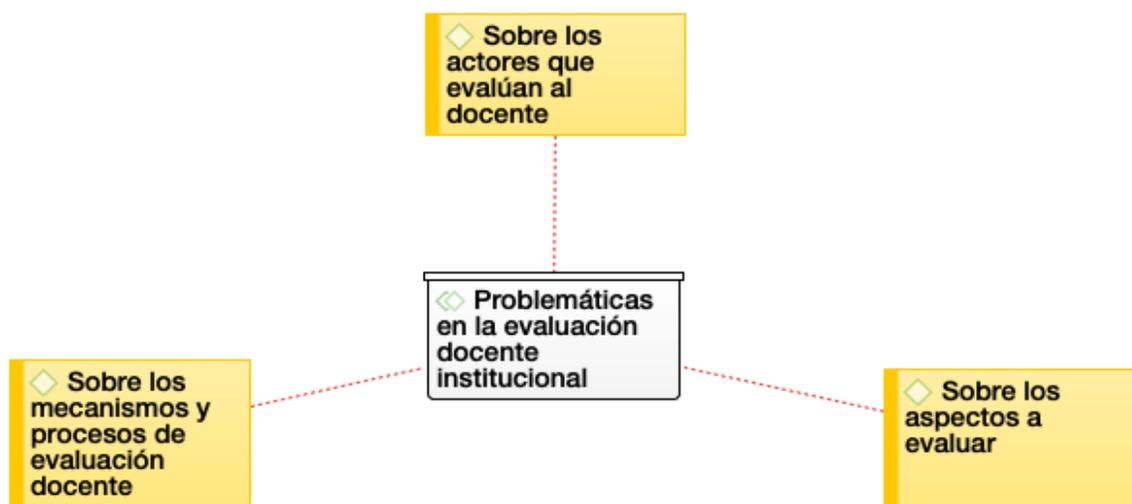
Si bien la ética profesional es un componente relevante en el ejercicio docente, no es lo único que se requiere para fortalecer la práctica docente; ya que las problemáticas señaladas por los profesores demuestran diversas necesidades de formación para desempeñar con mayor éxito la profesión docente en el nivel superior y lograr un impacto social.

7.3. Problemáticas en la evaluación docente institucional

Desde el debate docente, se encontraron problemáticas asociadas a los mecanismos de evaluación del desempeño docente institucional que se muestran en la red semántica 8.

Red 8

Problemáticas en la evaluación docente institucional



Nota: Elaboración propia.

Sobre la primera problemática relativa a los actores que evalúan al docente, se afirma que el estudiante es el principal agente evaluador del desempeño de un profesor, sin que medie un proceso de orientación previo sobre qué significa evaluar y cómo evaluar a un docente, por lo que realizan evaluaciones subjetivas que no describen el desempeño real de un profesor. También se observa que evaluar negativamente a un profesor genera cierto temor. Además, se asegura que los estudiantes responden a la evaluación como un requisito institucional sin mostrar un interés real por la evaluación docente. Lo mismo sucede con la evaluación de pares, la cual no se realiza con criterios que garanticen una retroalimentación al trabajo docente.

De la misma manera, se considera que los directivos también carecen de un proceso formativo para hacer una evaluación justa que mejore la práctica docente, quienes además no están en posibilidades de evaluar, ya que desconocen la realidad de la docencia en las aulas. Pese a la existencia de una dinámica evaluadora constante en la universidad, se carece de procesos de sensibilización y capacitación sobre lo que significa evaluar que permita desarrollar un proceso útil orientado a la mejora educativa.

En cuanto a la segunda problemática sobre los mecanismos y procesos de evaluación docente institucional, se plantea la existencia de un mecanismo evaluador orientado a la medición, con debilidades en el proceso, el cual no permite conocer el desempeño del profesor a lo largo de un semestre donde sea posible hacer una valoración completa del trabajo docente. Los diferentes instrumentos utilizados por la institución no reconocen las buenas prácticas docentes, ni retroalimentan el trabajo de un profesor.

Se desconoce si se hace una triangulación con los resultados de todos los instrumentos que se aplican sobre el desempeño docente y cuáles son los resultados obtenidos; no se resaltan las cuestiones positivas de las prácticas docentes y tampoco existe un reconocimiento centrado en el buen desempeño del profesor. La evaluación docente está orientada a la generación de informes que demuestren el cumplimiento con la actividad evaluadora más que con las necesidades y debilidades de la docencia. En realidad se carece de una verdadera cultura de evaluación docente dentro de la institución.

La tercera problemática gira en torno a la ausencia de un contenido útil que retroalimente las prácticas docentes; se privilegian los aspectos de carácter institucional más que los académicos; no se hace referencia a cuestiones de ética profesional docente y desde la perspectiva docente se considera que en ninguno de los instrumentos de evaluación aparecen elementos que permitan orientar el desempeño ético de un profesor. Los instrumentos de evaluación docente están alejados de la realidad que viven los docentes en el aula. Tampoco existe una evaluación cualitativa que pueda orientar la mejora de las prácticas docentes.

Lo anterior da cuenta del impacto negativo que genera desarrollar la evaluación docente como parte de un proceso centralizado, donde una instancia evaluadora sea la única responsable de dicho proceso y para quienes la opinión estudiantil tiene un peso muy importante a través de instrumentos cerrados que buscan la satisfacción estudiantil (Rueda, 2018). En este sentido, se deja fuera la participación de cuerpos colegiados que podrían brindar una alternativa de retroalimentación realmente útil para los docentes (Rueda, 2006).

En contraposición con la perspectiva docente, los directivos entrevistados plantean como un elemento valioso el mecanismo de evaluación docente institucional actual, donde destacan la importante función que cubre en la universidad como parte de los procesos de transparencia y rendición de cuentas. Una tarea de la evaluación en la universidad es evaluar a todos los agentes y todos los procesos, de ahí que la medición sea lo más valorado para los agentes evaluadores, responsables de este proceso. Al respecto se hizo énfasis en la evaluación como un proceso sistemático cuya responsabilidad consiste en evaluar a todas las instancias y actores de la universidad. De esta manera, la evaluación a través del uso de instrumentos de medición de corte cuantitativo ha sido la principal estrategia de evaluación docente, reconociendo en ella la cuestión técnica como la mejor fortaleza del sistema de evaluación institucional.

Desde la postura de quienes están al frente de los procesos de evaluación, una evaluación de corte cualitativo no sería posible en la institución, ya que tienen el deber de entregar informes que den cuenta de la generalidad de los procesos que se valoran, por lo que la evaluación cuantitativa sigue siendo la única forma de dar cuenta de los procesos educativos. Es importante destacar que reconocen como una debilidad del sistema de evaluación su uso para la toma de decisiones.

Un aspecto importante en la opinión de los directivos que están al frente de los procesos formativos y del código de ética, es que manifiestan la necesidad de revalorar los instrumentos de evaluación del desempeño docente, destacando la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje; además de la necesidad de generar vías de comunicación entre direcciones que permita la participación de otras instancias directivas en la definición de

procesos evaluativos dentro de la universidad. Esta situación da cuenta de la falta de articulación entre instancias que comparten como propósito la atención a la docencia.

Si bien la evaluación de la docencia es una práctica cotidiana dentro de la universidad, las debilidades de la evaluación docente aquí reportadas tanto por docentes como por instancias directivas demuestran la carencia de una cultura de la evaluación que de cuenta de un proceso orientado a la mejora de las prácticas educativas. Particularmente, se privilegia una evaluación de carácter cuantitativa que permita generar estadísticas sobre el desempeño, elemento necesario en los rankings de calidad educativa donde participa la universidad.

Hay una idea generalizada en los docentes de entender a la evaluación desde esta visión de medición, toda vez que es lo que se ha privilegiado en la universidad. El mecanismo de evaluación ha olvidado procesos de sensibilización hacia la necesidad de evaluar para mejorar (Rueda, 2011; Coloma, 2010), idea que está presente en el discurso oficial pero que no se observa en la práctica de la evaluación. Esta incongruencia repercute negativamente en la generación de una postura crítica en los actores educativos, condición necesaria para el desempeño ético. Esta situación también afecta la posición objetiva de los docentes ante su propia ética profesional.

Así, las problemáticas dan cuenta de una realidad: ni docentes ni estudiantes saben evaluar, porque no cuentan con criterios que los orienten en este proceso, de ahí que no exista un impacto directo en la mejora de las prácticas educativas. Hay un desconocimiento de la evaluación como herramienta de mejora de la actividad.

Desde la mirada institucional, la evaluación docente cumple su función de rendición de cuentas, por lo cual no se hace necesario un proceso de cambio o flexibilización en sus fines y procesos, esto niega la posibilidad de generar vínculos con otras instancias directivas para incidir en la mejora de los procesos educativos. Dicha situación ha generado un rechazo hacia la evaluación docente por parte del gremio académico, el cual visualiza la evaluación institucional como una imposición docente y un requisito estudiantil, demostrando con ello

que el paradigma de evaluación docente orientado al control sigue siendo el enfoque tradicional presente en la universidad (García-Cabrero *et al.*, Loredó y Rigo, 2001).

7.4. La evaluación de la ética profesional docente

Al cuestionar sobre la ética profesional como un rasgo presente en la evaluación del desempeño del profesor, hubo diversas posturas en los directivos entrevistados. Todos coinciden en señalar que no se ha abordado explícitamente en los instrumentos de evaluación del desempeño docente. Dos de ellos comentan que se ha abordado en forma indirecta a través de reactivos aislados en los cuestionarios de evaluación estudiantil, donde hacen preguntas generales sobre la actitud del profesor en el aula. Uno de los informantes dijo que no existen reactivos centrados en la ética profesional del desempeño docente, señalando como relevante su ausencia. Otro informante comentó que desconocía los contenidos de los instrumentos.

Desde la experiencia de quienes evalúan el desempeño docente consideran que no es posible evaluar la ética profesional en la docencia toda vez que implica hacer un replanteamiento del modelo educativo, una reestructuración del perfil docente, además de considerar que la ética profesional es un concepto muy subjetivo y por ello no puede ser medible, de ahí que no sea viable su evaluación.

No obstante lo anterior, plantean que evaluar la ética profesional implica atender esta dimensión ética a partir de un análisis centrado en una conceptualización sobre la docencia universitaria, así como la identificación de aquellos aspectos que afectan el desempeño del profesor relacionados con su actitud. Asimismo, consideran que evaluar la ética profesional podría centrarse en la presentación de casos docentes que semestre a semestre reportan puntajes muy bajos en la evaluación del desempeño por parte de los estudiantes. De esta manera, aproximarse a casos concretos donde se obtienen puntajes bajos en el cuestionario estudiantil, analizando caso por caso podría ser una vía para evaluar el desempeño ético de un profesor.

Las diversas posturas que asumen los directivos indican que la ética profesional es un factor ausente dentro de los procesos académicos que manejan, donde aún no se han cuestionado la necesidad de delimitar el profesionalismo de la docencia desde el análisis de las prácticas concretas que caracterizan la realidad del aula. Esta ausencia de consenso sobre el tema indica que aún no se pone sobre la mesa una discusión seria que de cuenta del papel que juega la ética profesional en el desempeño docente y su impacto en los aprendizajes.

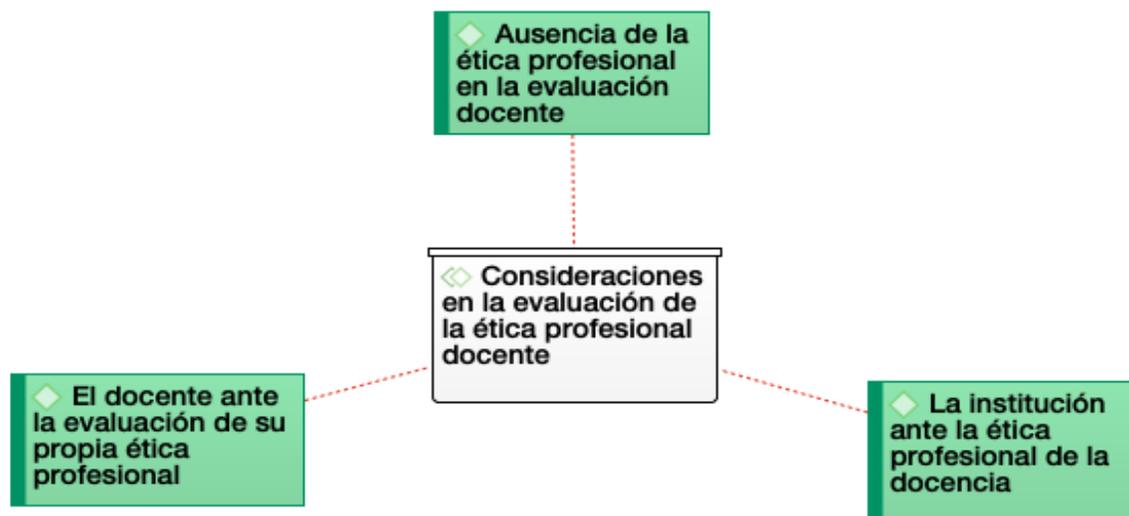
Por lo tanto, esta situación denota que la dimensión ética como parte de los procesos formativos y evaluativos es una cuestión que no se visualiza dentro de las estrategias institucionales para impulsar el desarrollo de la calidad educativa. Se ha olvidado un principio muy importante: evaluación implica también formación; es decir, en la medida en que se evalúen las prácticas éticas, también se forma en ellas.

Como señalan Loredo y Rigo (2001) y García-Cabrero *et al.* (2011) el fortalecimiento de la docencia sólo es posible cuando se vinculan procesos formativos y evaluativos centrados en las necesidades reales de los docentes, tomando como ejes de análisis aquellas acciones que tienen lugar en las tareas cotidianas de los docentes y que impactan directamente en los aprendizajes estudiantiles.

Por otro lado, los docentes plantearon una serie de consideraciones a analizar en torno a la implementación de procesos de evaluación de la ética profesional docente en el contexto actual de la evaluación institucional. La siguiente red semántica (9) ilustra estos aspectos.

Red 9

Aspectos por considerar en una evaluación de la ética profesional docente



Nota: Elaboración propia.

En el primer rubro sobre la ausencia de la ética profesional en el contexto de la evaluación institucional, los docentes plantean que la ética profesional no es un elemento relevante dentro del desempeño docente en la actualidad, por lo que no es considerado como elemento evaluable; así como tampoco es considerado dentro del curriculum vitae de un profesor al momento de ser contratado; ya que se privilegian los grados académicos y la productividad en investigación como elementos valiosos para la docencia en el nivel superior. Lo relevante para el mecanismo evaluador son aquellos aspectos administrativos o relativos a la gestión de la docencia, por lo que se carece de rasgos y/o aspectos que puedan ser evaluables como parte de la ética profesional de la docencia.

En algún momento, apareció un reactivo en el cuestionario de evaluación estudiantil sobre acoso sexual que después eliminaron del instrumento, con lo cual se demuestra que la ética profesional docente no es un elemento relevante dentro de la evaluación del desempeño del profesor y por lo tanto, no existen instrumentos para evaluar dicho aspecto. No existe el término de ética profesional explícitamente en los procesos de evaluación del desempeño docente.

En cuanto a la postura docente respecto a su propia ética profesional se destaca como un aspecto valioso en el desempeño, pero complejo en su abordaje desde la evaluación; ellos plantean la necesidad de recuperar este elemento en la evaluación de su propio desempeño, dando peso a los valores de la docencia. Desde su perspectiva, debe existir una base de valores que orienten el correcto desempeño de un profesor generando con mayor claridad un compromiso con la formación de los jóvenes. Destacan el temor que generan aspectos sensibles sobre la personalidad, cuestiones psicológicas y actitudes. Los docentes aseguran que su ética profesional es evaluada constantemente por los estudiantes a través de la observación de su comportamiento dentro y fuera del aula, dando referencias a otros estudiantes para que tomen decisiones sobre los cursos.

Reconocen que si bien no existe un proceso sistemático de la evaluación de su propia ética profesional, el ejercicio de la docencia sí brinda posibilidades de reflexión sobre el comportamiento y la mejora de la ética en la interacción con los jóvenes; son los docentes quienes deben dar importancia a la evaluación de su propio comportamiento ético dentro y fuera del aula. Asimismo afirman que la delimitación de una base de valores centrados en la docencia, permitiría diseñar un instrumento cuyos resultados sirvan de parámetro para corregir las malas prácticas docentes. En este sentido, la evaluación de la ética profesional es necesaria para recuperar el profesionalismo de la docencia.

En lo que se refiere a la institución ante la ética profesional de la docencia, los docentes afirman que al interior de la universidad, la evaluación docente se desarrolla como una actividad institucional más, por lo que implementar procesos de evaluación del desempeño ético requiere una transformación desde sus bases y un trabajo arduo con todos los involucrados; en el caso particular de los docentes, la evaluación representa un requisito administrativo que debe cumplirse por lo que es un reto cambiar esta perspectiva a nivel institucional y lograr credibilidad en nuevos procesos evaluativos orientados a la ética profesional.

Desde su experiencia en la docencia, la universidad no está preparada para implementar procesos de evaluación docente sobre ética profesional. Una evaluación del desempeño ético

del docente debe surgir de las prácticas éticas a nivel institucional. Esto requiere de un análisis reflexivo de la ética en todos los agentes e instancias que conforman la institución, es decir, desde una mirada crítica del entorno institucional.

Así, desde las voces de los docentes, se plantea una evaluación de la ética profesional centrada en la reflexión sobre su práctica cotidiana, sus procesos de interacción con los jóvenes y el impacto en el aprendizaje de sus alumnos una vez egresados e insertos en la esfera laboral. Es relevante hacer notar la congruencia de su postura con procesos asociados a una evaluación formativa. De acuerdo con Loredó y Rigo (2001), Loredó (2000) y Arbesú *et al.* (2011), el perfeccionamiento de la práctica docente sólo tiene sentido cuando la reflexión sobre la práctica forma parte de procesos formativos con fines de retroalimentación. En consecuencia, los docentes plantean diversas alternativas para hacer un replanteamiento de los procesos de formación y evaluación institucional actual.

Cabe señalar que en los grupos de discusión se generó una controversia en torno a ¿Es relevante evaluar la ética profesional en el ejercicio docente? ¿Quién debe evaluar la ética profesional del docente universitario? ¿Las autoridades, el estudiante, los pares, el propio profesor o agentes externos? Las posturas de los docentes fueron diversas, predominó el argumento a favor de una evaluación de la ética profesional docente debido a la relevancia que cobra formar a profesionistas en una rama disciplinar para luego insertarse a la sociedad; únicamente un docente afirmó lo contrario, por considerar la ética como una cuestión inherente a la identidad del profesor y por lo tanto representa una cuestión privada, íntima.

La principal controversia giró en torno a quiénes deben evaluar la ética profesional. Al respecto se aprecian como agentes evaluadores: los egresados y los estudiantes por ser receptores de la enseñanza y quienes pueden ofrecer una retroalimentación real para la mejora del desempeño ético; los pares porque conocen el ejercicio de la docencia; agentes externos a la universidad (otros profesores), un comité de ética que esté conformado por académicos que tengan conocimiento de la ética profesional en la docencia; la propia auto-observación por parte del docente a partir de un acto de honestidad, tomando conciencia de aquello que está bien en su actuar cotidiano en el aula.

En contraposición, están aquellas posturas donde no es viable que el estudiante evalúe la ética profesional de un docente porque carece de los valores, madurez y ética para hacer una retroalimentación del desempeño ético de un profesor. Los pares pueden ser una fuente importante de la evaluación de la ética si son ajenos al contexto de la universidad donde se labora, ya que los pares de la misma institución pueden tener una visión subjetiva del desempeño docente y guiarse por la simpatía o antipatía hacia quienes evalúan. En el caso de un comité de ética, habría que distinguir qué formación y/o nivel ético tendrán sus integrantes.

Una cuestión en la que todos estuvieron de acuerdo fue en señalar que las autoridades dentro de la institución no son una fuente confiable para hacer una evaluación de la ética profesional docente, toda vez que el mecanismo evaluador privilegia la posición en los rankings internacionales y no hay un interés centrado en la retroalimentación hacia las prácticas docentes. Los argumentos más representativos que ilustran esta discusión fueron:

“Yo voy a iniciar con las discrepancias, los alumnos no creo que sean los sujetos apropiados para ponerse en una posición de superioridad moral con respecto a quién se evalúa que es el profesor. Los alumnos no tienen los valores que tenemos nosotros, es otra generación con otro tipo de valores muy diferentes a los nuestros y nos estarían evaluando desde otras posiciones ¿no?, porque ya empezando por quién hace la evaluación de la ética profesional ¿no? y ¿quién hace la evaluación al evaluador ético?” (GD2M10PTCICSHuCPyAP).

“Quizás el intentar valorar más allá de sólo establecer un resultado es seguir poniéndolo en el escenario, es decir, no podemos olvidarnos de esta práctica ética (mueven afirmativamente la cabeza), no podemos alejarla de la evaluación solamente porque es subjetiva, yo también creo que es subjetiva, pero creo que todos estamos conscientes de que aunque sea subjetiva, aunque sea difícil no podemos dejarla de lado porque está en nuestra práctica diaria” (GD2M12PTCICBIA).

“Creo que la mejor evaluación que podemos tener es la que llevan a cabo nuestros alumnos una vez egresados, ellos pueden decirnos qué es correcto o no, porque cuando son alumnos a lo mejor solamente estudiaron para pasar un examen, pero hay cuestiones que se pueden quedar eternamente y pueden ser importantes en su vida profesional, entonces yo creo que eso es lo que se podría evaluar, o sea, una vez egresados y ejerciendo la profesión durante un tiempo, que se dieran la oportunidad de regresar a evaluar a sus profesores y así saber quién está haciendo bien su papel” (GD1M6PXAICBIV).

“Lo veo difícil, porque al final la evaluación de la ética se va a hacer administrativo porque al menos esa es la pretensión de la institución, como estamos hablando dentro ella hay que hacerlas obligatorias, supone sanciones desde la rama administrativa de diverso tipo y parte de la desconfianza que existe hacia la rama administrativa se da en la rama académica también” (GD2M10PTCICSHuCPyAP).

“Habría que hablar de evaluar la ética profesional pero entre pares ¿saben?, no creo que la institución, entre pares sí podemos poner sobre la mesa lo fundamental, criterios éticos y comentarlo entre nosotros, ahora que también pueden ser pares de otra institución” (GD1M3PTCICSHuS).

“Creo que entro en conflicto porque a lo mejor sí deberían ser los estudiantes porque son quienes están al 100% en forma directa con nosotros, pero también en ellos, su ética está intermedia ¿no?” (GD3F18PXAICBIA).

“Los alumnos no serían los más adecuados para evaluar una actitud ética de un profesor porque ellos a final de cuentas van aprendiendo lo que se les va enseñando desde el principio ¿no?, y pues las autoridades no creo que sean las más adecuadas considerando la situación actual de la universidad y además nos meterían más evaluaciones, etc.; uno mismo puede hacerlo, pues de hecho en la universidad cuando hacemos la autoevaluación hacemos esta cuestión de hacer un ejercicio de pensamiento ético, o deberíamos, pero creo que tampoco seríamos los más adecuados entonces, me parece que una unidad de ética sería la más adecuada, claro, consciente de todo lo que eso implica, la conformación de comités en cada instituto” (GD3F16PXAICSAME).

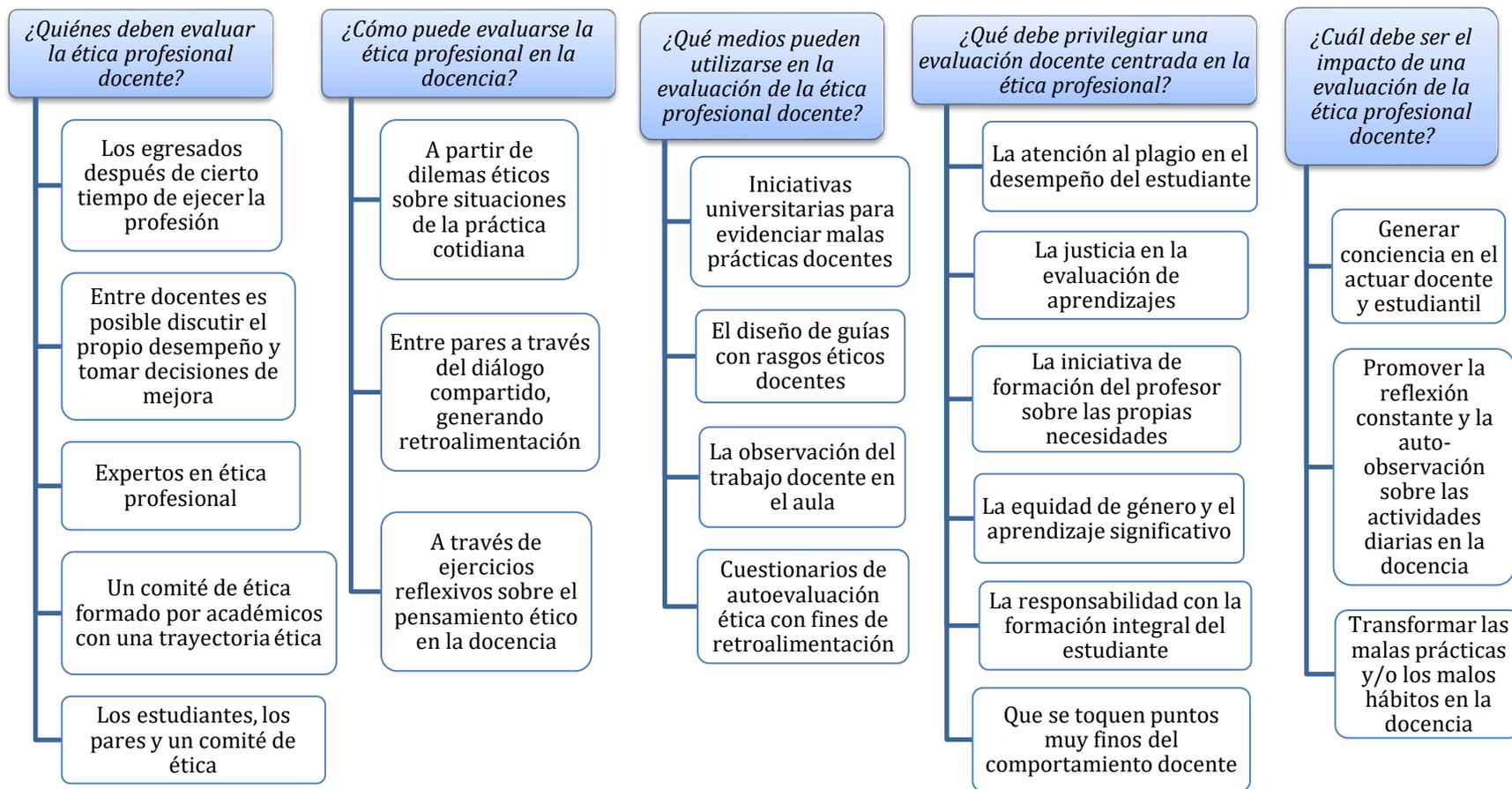
Esta controversia refleja dos factores que están en juego, la primera relativa a la dificultad que representa la evaluación de esta particularidad en el actuar docente como lo es la ética profesional, donde la incertidumbre y la desconfianza en el otro (alumnos, autoridades, pares, comités) es vista como fuente poco confiable para determinar si un docente es ético. Por otra parte, se observa la desconfianza hacia el mecanismo evaluador dentro de la universidad, considerando que la evaluación de la ética profesional de la docencia podría convertirse en un proceso administrativo más, punitivo sin un impacto en la mejora de la docencia.

Al igual que en el estudio de Silva (2018) la evaluación docente desde la perspectiva de directivos y/o administradores está asociada con procesos de obtención de estímulos económicos o posicionamientos internacionales por parte de las instituciones, representando un obstáculo para impulsar procesos de evaluación sobre la ética profesional en el ejercicio docente. Como señala Ulloa (2018) centrar la evaluación de la ética profesional de la docencia requiere asumir otras perspectivas de análisis, desde la intervención directa, donde se promueva el análisis de las problemáticas en las prácticas docentes cotidianas.

Durante el debate, surgieron una serie de cuestionamientos entre los docentes que ponen de manifiesto la necesidad de generar una discusión más profunda sobre la definición de procesos de evaluación de la ética profesional docente. La figura 9 ilustra los planteamientos para la discusión.

Figura 9

Cuestionamientos para la evaluación de la ética profesional docente



Nota: Elaboración propia.

Los cuestionamientos aquí señalados demuestran la riqueza que ofrece la discusión colegiada entre docentes, quienes a diferencia de los directivos tienen una perspectiva más clara y homogénea sobre aquellos elementos a considerar en procesos de evaluación de la ética profesional docente, donde el perfeccionamiento de la práctica es una constante en la discusión. Estos hallazgos son congruentes con lo reportado en diversos estudios (García *et al.*, 2006; Medina *et al.*, 2010; Salazar *et al.*, 2018 y Villarroel y Bruna, 2017) en el sentido de impulsar modelos de evaluación formativa donde se recuperen las experiencias de sus principales involucrados (docentes y estudiantes), haciendo uso de instrumentos que favorezcan el diálogo, la reflexión y la discusión colegiada.

Como señalan Pérez y Albarrán (2017) y Tapia (2019) centrar la discusión en la evaluación de la ética profesional en la docencia implica dar voz a los docentes para plantearse una serie de cuestionamientos sobre lo que significa la ética en la docencia, en términos de excelencia académica, dando lugar a la reflexión y procesos de autoanálisis sobre su propio desempeño ético. Cabe destacar que desde la polémica generada entre los docentes, se aprecia la idea de la ética como un principio normativo orientado a la diferenciación de conductas buenas y malas en la práctica docente (Moore, 1997; Wittgenstein, 1989; Ricoeur, 1990). Es decir, desde una ética concebida como una moralidad colectiva (Villoro, 2015).

La discusión docente demuestra la relevancia de una evaluación orientada a la retroalimentación y la mejora; tal y como señalan Stake *et al.* (2017) una práctica de evaluación formativa sobre la ética profesional solamente tiene impacto desde la reflexión colegiada de los docentes; desde el diálogo entre docentes es posible hacer transformaciones a la práctica, lo cual requiere la generación de espacios de formación claramente delimitados para ello. La reflexión sobre el desempeño docente permite comprender las razones de la docencia en el nivel superior y comprometerse con la formación del otro.

Las posturas de los docentes sobre la evaluación de la ética profesional parte de la observación y la comprensión de sus propias prácticas, desde el análisis y reflexión en colegiado es posible desarrollar una vía para aterrizar aquellos elementos que caracterizan una práctica docente ética. En este sentido, abogar por modelos de evaluación formativa

(Cámara *et al.*, 2017; González y Arzola, 2015; Aguilar, 2015; Medina y Rigo, 2015) sobre la dimensión ética requiere involucrar a los docentes en el diseño de los procesos, facilitando espacios para el diálogo en colectivo donde los acuerdos para la mejora de la docencia se asuman como un compromiso libre y reflexivo entre los propios docentes. Este proceso de diálogo y reflexión compartido estaría marcando las bases para la construcción de su propia ética profesional.

En conclusión, el abordaje de la ética profesional docente debe pensarse en un proyecto más amplio que sitúe la ética como un principio formativo y evaluativo en toda la universidad, flexibilizando sus estructuras, dinamizando sus procesos de gestión, replanteándose sus metas y misión como institución educativa. En concordancia con Hallak y Poisson (2010) es necesario promover la ética como un objetivo fundamental que mejore la dinámica de trabajo, el clima institucional y las relaciones entre sus miembros, evitando situaciones no éticas que afecten tanto el desarrollo institucional como el desempeño de sus actores; análisis que se aborda en el siguiente capítulo.

Capítulo VIII. Prácticas no éticas en el contexto universitario y social

Al abordar la ética profesional docente es inevitable no hacer referencia a las situaciones no éticas que tienen lugar dentro del contexto educativo, en este caso la universidad y que justifican la necesidad de hacer un replanteamiento ético de los procesos formativos. Por ello, en este apartado se presentan aquellas prácticas no éticas que afectan el desarrollo institucional.

8.1. Prácticas no éticas en el contexto institucional

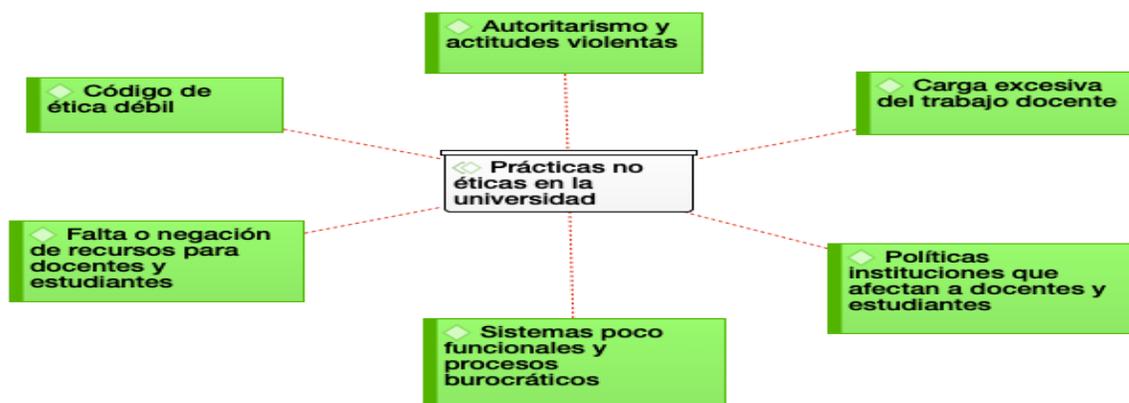
En este rubro, los directivos se mostraron cuidadosos en sus respuestas; si bien reconocieron la presencia de prácticas no éticas dentro de la institución, afirmaron que dichas situaciones se pueden apreciar a partir de la observación directa de un hecho donde se pone en evidencia el actuar no ético de un miembro de la comunidad.

Así, las situaciones no éticas al interior de la universidad de las cuales tienen conocimiento por otros miembros de la comunidad las sitúan principalmente en: abuso de poder por parte de directores, coordinadores o jefaturas, así como la actitud y formas de proceder de directores y/o coordinadores, en el sentido de asignar materias a docentes que no tienen el dominio temático, realizar una evaluación subjetiva a los profesores, o bien una evaluación negativa del desempeño docente por parte de directivos, coordinadores, profesores o estudiantes.

Desde las voces docentes, se distinguieron 6 tipos de prácticas no éticas al interior de la institución, las cuales se presentan en la red semántica 10.

Red 10

Prácticas no éticas en el contexto universitario



Nota: Elaboración propia.

En la primera práctica no ética se señalan actitudes de autoritarismo tanto en funcionarios, coordinadores o jefaturas, personal administrativo responsables de procesos de atención docente; una excesiva supervisión y control sobre el desempeño docente, amenazas en casos de reprobación estudiantil; denigrar la imagen del profesor sin evidencias, además de situaciones de corrupción en funcionarios que han sido expuestos públicamente y que afectan la imagen de la universidad y la credibilidad en la academia; este último aspecto ha sido referido en distintos medios del ámbito regional y nacional (Rodríguez, 2019). En segundo lugar, refieren una excesiva carga de trabajo docente, no solamente horas de docencia, sino actividades de gestión académica, asignación de funciones directivas sin una remuneración económica extra. Una constante en la actividad docente es la solicitud frecuente de informes de trabajo.

En tercer lugar, las políticas que afectan tanto el desarrollo de la docencia como también la formación estudiantil, relativas a un proceso de selección de personal docente débil y muy incompleto, donde la prioridad está en la demostración de productividad en investigación más que en la experiencia profesional y vocación hacia la docencia. De igual forma, las políticas de titulación en el nivel de licenciatura que desvalorizan la tesis como modalidad de titulación, privilegiando otras modalidades relacionadas con las acreditaciones por parte de organismos externos, es decir, modalidades que brindan a la universidad un mayor estatus

social. Aunado a esto, la desvalorización de algunas carreras asociadas a las humanidades, por ser consideradas “poco productivas”, ha llevado a querer desaparecer determinadas licenciaturas. También una desvalorización de la figura docente en los discursos institucionales oficiales donde se privilegia la posición del estudiante como eje medular en el crecimiento de la universidad pero no se reconoce la función ni el trabajo docente.

En cuarto lugar, sistemas de gestión educativa poco operativos con procesos muy burocráticos que afectan la labor docente o retrasan los procesos de titulación estudiantil. En quinto lugar, la carencia de recursos o negación de los mismos para apoyar actividades formativas en estudiantes y maestros, provocando que los docentes solventen con sus propios recursos actividades formativas que fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje; negación de permisos y/o recursos para la participación de académicos en eventos desarrollados en instituciones externas. Finalmente, la falta de aplicación del código de ética, el cual se queda a nivel de difusión muy general, no se ha avanzado en la aplicación de lineamientos en materia de equidad y perspectiva de género, por lo que es una limitación importante que explica la tolerancia a situaciones no éticas dentro de la institución.

Un dato importante de la falta de ética institucional, se refiere a la normatividad y posición de funcionarios ante las condiciones laborales del docente, en cuyo caso se hace evidente la ausencia de profesionalismo en autoridades durante los procesos de gestión educativa que realizan los docentes y la carencia de las condiciones laborales favorables para el trabajo académico; la supervisión constante sobre la figura del profesor, la falta de una remuneración adecuada y una excesiva carga de trabajo; todo ello en su conjunto afecta la calidad del desempeño docente y su compromiso con los estudiantes.

Asimismo, los procesos burocráticos para la atención a situaciones académicas o formativas de los estudiantes es una constante en la discusión de los docentes. Respecto a este punto, los informantes entrevistados no dieron cuenta de tales situaciones, su posición se centró en reconocer el valor de la normatividad institucional, sin hacer referencia al impacto de los procesos normativos en la calidad de la docencia.

En congruencia con Briceño *et al.* (2011) resulta urgente atender a la falta de ética a nivel institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales; las situaciones identificadas por los docentes demuestran la ausencia de mecanismos que permita ubicar la ética sobre el principio del bien común, donde todos los miembros de la comunidad se vean comprometidos con los principios de justicia social. Tal y como señalan Mayorga (2018) y la UNESCO (2016^a), al interior de las universidades se están presentando diversas problemáticas que afectan tanto la dinámica de trabajo docente como el proceso formativo de los estudiantes, haciendo más complejo este nivel educativo.

Pese a los esfuerzos de la institución por lograr la calidad educativa, la realidad de la vida universitaria desde el debate docente indica que no se lograrán tan fácilmente las metas formativas en tanto se carezca de una ética institucional que se pueda visualizar en la flexibilización de los procesos de gestión educativa, condiciones laborales y académicas que incidan en la mejora de la docencia, además de promover un sentido más humano y crítico en sus funcionarios.

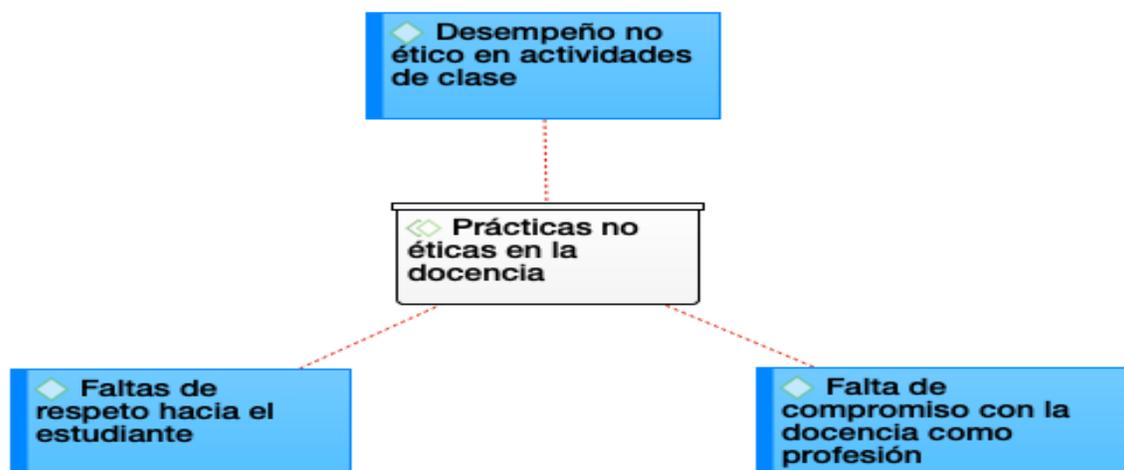
Las prácticas no éticas observadas dentro de la institución, da cuenta de una de las realidades que viven actualmente las universidades (especialmente las públicas) donde la evaluación externa sigue siendo necesaria; tal y como afirman Hallak y Poisson (2010) la falta de ética es una problemática que evidencia la urgencia de un replanteamiento de las funciones de la universidad, es decir, la generación de procesos educativos auténticos y transparentes que impacten en el bienestar de docentes y estudiantes, pues son ellos quienes tienen en sus manos las posibilidades de generar cambios en la sociedad.

8.2. Prácticas no éticas en el docente universitario

Desde la perspectiva docente, se presentan 3 tipos de prácticas no éticas en la docencia, las cuales se ilustran en la en la red semántica 11.

Red 11

Prácticas no éticas en el ejercicio docente



Nota: Elaboración propia.

Las situaciones no éticas en el desempeño docente relacionadas con las actividades de clase son: la improvisación de las clases, solicitar trabajos y/o tareas que no se revisan, negar la asesoría académica ante la solicitud de dudas en forma individual o grupal; asignar calificaciones sin tomar en cuenta los criterios de evaluación acordados y no respetar las reglas de clase. En cuanto a las situaciones referidas a la falta de compromiso con la docencia como profesión se puntualizan las siguientes: aceptar materias que no corresponden al perfil profesional, aceptar más materias de las que se pueden impartir, saturándose de horas clases que afecta la calidad de su enseñanza y la atención a los estudiantes, así como llegar a checar la entrada y salida sin dar la clase, esto sucede regularmente con docentes que se desempeñan laboralmente en otros contextos pero que buscan tener una plaza docente para aumentar sus ingresos.

También refieren faltas de respeto hacia la integridad del estudiante, tales como: salir a fiestas con estudiantes donde hay bebidas alcohólicas, uso de lenguaje poco apropiado para comunicarse con los jóvenes y acoso sexual de profesores hacia estudiantes mujeres, situación que se evidenció en el ejercicio de los “tendederos universitarios”¹⁷. Si bien reconocen que estas situaciones no son frecuentes, sí se presentan dentro de la institución, generando conflictos entre estudiantes y profesores, afectando además, el clima del aula.

Cabe destacar que todos los docentes afirmaron observar este tipo de problemáticas en algunos de sus colegas; sin embargo, ninguno se identificó con este tipo de situaciones dentro de su práctica cotidiana. Este aspecto es relevante porque coincide con lo reportado en el cuestionario de opinión donde la mayoría de los docentes autoevalúa el propio desempeño con un alto nivel de ética (91.8%), evaluando a menor cantidad de los colegas con el mismo nivel de desempeño ético (53.9%). Esto significa que los docentes distinguen con claridad aquellos rasgos y/o conductas que caracterizan su propia ética profesional en el ejercicio de la docencia y a partir de su propia concepción pueden distinguir la ausencia de dichas conductas éticas en el actuar de los colegas.

Este hecho pone en tela de juicio la objetividad ante la propia autoevaluación del desempeño. De acuerdo con los estudios realizados por López-Zavala (2013b) y López-Zavala *et al.* (2019), la cultura profesional de los docentes mexicanos ante la evaluación sobre el profesionalismo docente se caracteriza por asumir una postura más racional y crítica cuando se evalúa a otros y más subjetiva cuando se trata de la propia auto observación del desempeño.

Desde la opinión de los directivos, se plantean pocos casos referentes a problemas éticos en las docentes que fueron señalados como faltas graves, tal como el acoso sexual de docentes varones hacia estudiantes mujeres, en cuyos casos interviene el departamento de jurídico. Este tipo de situaciones son manejadas bajo el principio de confidencialidad por las partes

¹⁷ Es una nueva forma de manifestación donde los jóvenes tienen oportunidad de exhibir públicamente y en forma escrita aquellas acciones y/o situaciones de violencia física, psicológica o sexual por parte de cualquier miembro de la comunidad universitaria con la intención de protestar y exigir respeto a sus derechos. Su intención es visibilizar cualquier tipo de violencia, acoso o desigualdad.

involucradas y la resolución de estos casos no se hace del conocimiento de la comunidad universitaria.

Asimismo, señalan una serie de conductas que consideran no éticas pero de menor gravedad, las cuales son expuestas generalmente por los estudiantes, entre ellas están: la falta de preparación de clases, faltar o llegar tarde, pedir algún regalo a cambio de una calificación, irse a fiestas con los jóvenes, insultar a los jóvenes, diciéndoles que no pueden estudiar la carrera por no tener competencias para ello, dar los temas por vistos o que sean los estudiantes quienes expongan, negar la asesoría o la tutoría, no estar bien informados sobre un contenido y dar datos incorrectos, hablar mal de los estudiantes, etiquetarlos, no seguir las reglas del grupo, presentarse en forma inapropiada a las clases, establecer relaciones afectivas o muy amistosas con los jóvenes (aún bajo el consentimiento de éstos); asumir una actitud egocéntrica haciendo creer que lo sabe todo frente a su grupo, aceptar materias cuyo contenido no son de su dominio, hacer acuerdos con algunos alumnos para la acreditación del curso, una evaluación subjetiva de los aprendizajes y actitudes autoritarias.

Las prácticas no éticas reportadas en el ejercicio de la docencia son congruentes con los hallazgos de otros estudios (Finkler *et al.*, 2012; Rancich *et al.*, 2015; Campo-Cabal, 2012; Torres, 2006 y Hirsch, 2011), donde se evidencian una serie de acciones que ponen en tela de juicio la ética del profesor. Las situaciones encontradas en las prácticas no éticas de los docentes tienen que ver con la falta de respeto hacia el estudiante, el incumplimiento con las actividades docentes en relación con la clase y la interacción con los jóvenes. Al igual que los autores antes citados, las conductas no éticas en el ejercicio docente tienen un impacto directo en la formación integral del estudiante universitario.

Específicamente se plantean como principales factores desencadenantes de las faltas de ética profesional en la docencia los siguientes: la débil formación valoral en el ámbito familiar, las problemáticas personales que viven los docentes y generan conductas no deseables en su desempeño, lo cual reflejan a través de actitudes negativas en la interacción con los estudiantes. Desde la mirada de los funcionarios, la familia es la responsable de formar valores que luego son reflejadas en la vida adulta.

Los docentes van demostrando lo que adquirieron en el hogar y llegan con una cierta carga psicológica que puede afectar su vida laboral y al mismo tiempo, repercutir negativamente en la formación de los estudiantes. Como señalan Treviño y Chávez (2017), analizar la ética profesional docente requiere de la observación directa de aquellas situaciones recurrentes donde el profesor asume comportamientos que afectan a otros; estas situaciones ponen en tela de juicio la ética docente y la responsabilidad social en el ejercicio de la profesión.

8.3. Prácticas no éticas en el estudiante universitario

Las situaciones no éticas en estudiantes reportadas por los docentes se ilustran en la siguiente red semántica (12).



Nota: Elaboración propia.

La principal práctica no ética observada en los estudiantes se refiere a la deshonestidad en la elaboración de tareas o trabajos académicos, detectando plagio, anotar a compañeros en un trabajo aún cuando no hayan participado en la actividad; deshonestidad en procesos de auto y coevaluación en sus procesos de aprendizaje; denigrar la imagen de un profesor sin evidencias; evaluar subjetivamente el desempeño del profesor, evaluándolo negativamente si

les cae mal o si tuvieron algún problema durante el semestre y el uso inadecuado del internet y medios digitales para afectar a otros.

Enseguida se observan faltas de respeto hacia la figura docente (actitud descortés hacia el profesor, ignorando las reglas de cortesía) y situaciones violentas entre los mismos estudiantes (bullying, lenguaje inapropiado) afectando el clima del aula. También se presenta la falta la responsabilidad con su aprendizaje, donde entregan trabajos sin atender a los criterios mínimos de calidad solicitados por el docente y dedicar más tiempo a las redes sociales que a las actividades de clase y las tareas; así como también justificar su falta de interés con fallas técnicas (clase vía remota). También se observa una ausencia de valores hacia la formación disciplinar demostrando una actitud de apatía hacia las clases y/o la carrera y actitudes individualistas que afectan el trabajo colaborativo.

En concordancia con lo reportado por los docentes, los directivos identifican como conductas no éticas en los estudiantes las siguientes: acordar con otros compañeros una evaluación negativa hacia el profesor en la evaluación del desempeño, difamar la imagen de un profesor sin evidencias reales, querer llegar a acuerdos con los profesores para evitar reprobación, quitar el “sin derecho”¹⁸ o subir una calificación; plagio en trabajos, poner sobrenombres a profesores o directivos, burlarse de la forma de dar clase de un maestro, entre otros.

En este mismo sentido, la falta de ética en los estudiantes se presenta durante sus procesos de aprendizaje, en aquellas actividades que les exige el dominio de habilidades para la disciplina, así como también en la interacción con los iguales y con el propio profesor. Los estudiantes desencadenan una serie de actitudes no éticas como consecuencia de la falta de valores y habilidades socioemocionales que les permitan ir resolviendo asertivamente los problemas dentro del contexto universitario. Como lo señalan Caetano y Souza (2012) los estudiantes durante la formación universitaria presentan problemáticas de índole ético que no son atendidas por los profesores por ser consideradas como situaciones ajenas a su competencia profesional.

¹⁸ Consiste en una sanción a la que se hace acreedor un estudiante cuando no cubre el mínimo de asistencias requerido para presentar un examen final, es decir se queda sin derecho a presentar el examen final de una asignatura, generando con ello reprobación.

Las problemáticas reportadas en el contexto universitario son denominadas como no éticas debido a las repercusiones que tienen en el bienestar individual o colectivo de los miembros que conforman la comunidad universitaria, donde el principio de respeto a la integridad del otro se ve afectada. Desde las ideas de López-Aranguren (2001), la ética se visualiza como el conjunto de hábitos, costumbres y actos humanos, resultado de las experiencias de vida de los sujetos. Así, las prácticas no éticas reportadas en el contexto educativo dan cuenta de la perspectiva ética de los actores educativos, para quienes la ética está estrechamente relacionada con la personalidad moral de los sujetos, representando una necesidad formativa al interior de la universidad.

En otras palabras, la ética está constituida por el carácter y la personalidad moral; mejorar el comportamiento no ético en la comunidad universitaria requiere de la auto-observación sobre el propio comportamiento en su interacción con otros para poder generar nuevos patrones de vida. Desde esta perspectiva de la ética como personalidad moral, ser éticos implica un esfuerzo individual en todos los actores universitarios y no una acción social de responsabilidad compartida.

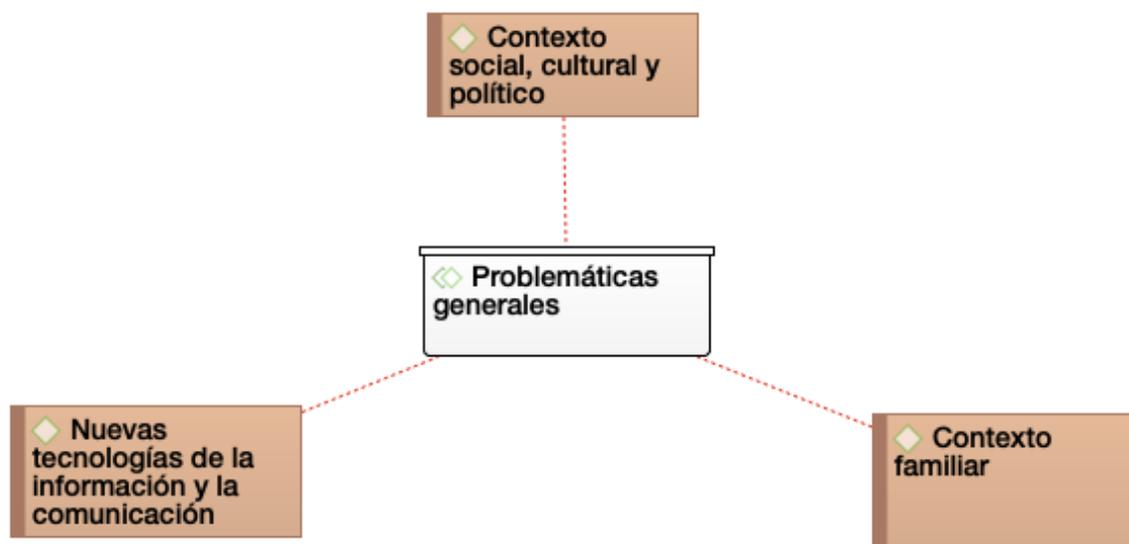
De esta manera, las situaciones de falta de ética presentes al interior de las instituciones de nivel superior siguen planteando como una acción necesaria la evaluación externa (Hallak y Poisson, 2010). Por ello, evaluar su dinámica, sus funciones y el desempeño de todos sus agentes es una prioridad orientada a generar procesos educativos transparentes y justos que impacten en el bienestar de docentes y estudiantes, así como de toda la comunidad universitaria. La ética como un eje que guíe la dinámica institucional es un asunto pendiente al interior de la universidad.

8.4. Problemáticas derivadas del contexto sociofamiliar y cultural

Finalmente se hace referencia a aquellas problemáticas derivadas del contexto familiar, social y cultural que obstaculizan la generación de entornos educativos éticos y que fueron expuestas por los docentes. Dichas problemáticas se presentan en la red semántica 13.

Red 13

Problemáticas que obstaculizan el desarrollo de la ética en las instituciones educativas



Nota: Elaboración propia.

En cuanto a las situaciones no éticas derivadas del contexto social, cultural y político, los docentes externan que no vivimos en sociedades éticas, esto hace difícil pensar en el desarrollo de la ética profesional en los docentes y de la ética en general dentro de las instituciones en el nivel superior. Socialmente se promueve el individualismo en el trabajo como base del éxito; actualmente, el principal valor de las sociedades es el dinero, esto es lo que ven los jóvenes y en lo que piensan al estudiar una carrera universitaria. Otro factor determinante se da a nivel de la política en el país y su incidencia en las políticas institucionales en las IES, es decir, se tiene un gobierno autoritario en el estado, lo cual se replica también dentro de la dinámica universitaria.

En el contexto universitario, el docente está sujeto a sistemas evaluadores orientados al control y supervisión constante del trabajo académico, ejemplo de ello CONACYT. Los docentes expusieron que las instituciones han dejado de atender las necesidades reales de los docentes por centrarse en atender únicamente aquello que les permite posicionarse en los rankings internacionales. Asimismo, externan que la cultura mexicana favorece las prácticas no éticas, ya que es permisiva y muy “apapachadora” con las conductas de los jóvenes, ignorando o pasando por alto conductas deshonestas afectando así su propio desempeño.

De acuerdo con las voces de los docentes, el contexto familiar de los jóvenes presenta problemáticas diversas (violencia intrafamiliar, problemas económicos, divorcios, etc.) que impactan tanto en su desempeño académico como en su desarrollo personal. Desde su perspectiva, los padres han dejado de responsabilizarse de la educación de sus hijos; por ello, las nuevas generaciones son más inmaduras y menos responsables, provocando que sean los padres quienes tomen decisiones académicas que les corresponden a sus hijos; generalmente los jóvenes no piensan en el bienestar social y tampoco les interesa porque son más individualistas.

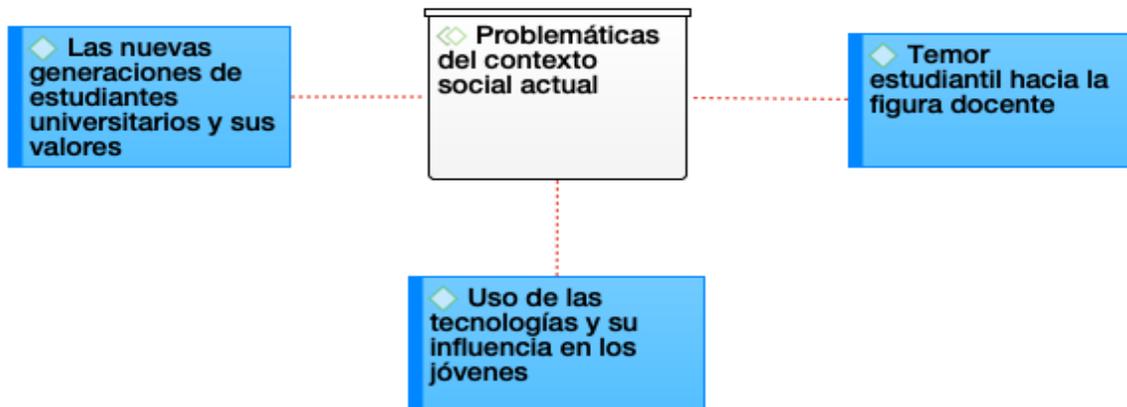
Otra práctica no ética en el ámbito familiar obedece a la fuerte influencia que ejercen los padres en la elección de carrera de los jóvenes, impulsándolos a estudiar carreras de mayor impacto económico, hay una desvalorización de las carreras artísticas y deportivas por parte de los padres desmotivando el desempeño de sus hijos cuando eligen este tipo de carreras. Esto ha generado que la propia universidad tenga que desarrollar estrategias de sensibilización con los padres de familia, buscando con ello, mayor apoyo hacia sus hijos.

Una última práctica no ética observada por los docentes se da a través del uso inadecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por ejemplo las redes sociales que promueven más cuestiones de violencia en la juventud que acciones éticas. Actualmente, los jóvenes otorgan un alto valor a las redes sociales, las cuales tienen una fuerte influencia en la ideología de los jóvenes y en la toma de decisiones sobre su vida personal, profesional y laboral.

Por otra parte, los funcionarios opinan que las problemáticas que rodean a los jóvenes universitarios tienen un fuerte impacto en su formación, situación que hace más compleja su participación en la evaluación del desempeño de un profesor. La red semántica 14 ilustra las opiniones de los funcionarios.

Red 14

Problemáticas que afectan el desarrollo de entornos éticos universitarios



Nota: Elaboración propia.

Se comenta como una problemática actual las formas de comunicación y de interacción que tienen hoy en día los jóvenes, donde parece que sus valores son diferentes a los valores docentes. En este sentido, los maestros no se han adaptado a la realidad de las nuevas generaciones y eso hace muy compleja la interacción entre docentes y estudiantes universitarios. El uso de las tecnologías en los jóvenes es una cuestión indispensable en la interacción con otros; sin embargo, el uso inadecuado y la nula supervisión al respecto, generan problemáticas que afectan su desempeño y dificultan la labor formativa del docente.

Asimismo, es necesario considerar que las necesidades de los jóvenes universitarios cada vez son más diversas, por lo que el docente se ve obligado a replantear su rol como formador logrando nuevas competencias que le permitan atender dichas problemáticas. La brecha generacional que existe entre estudiantes y profesores es una limitante importante en los procesos de comunicación. También se externa la dificultad que presentan los jóvenes para hacer una evaluación al comportamiento del profesor. Es más fácil que un estudiante exponga

debilidades docentes relacionadas con el dominio de la materia y sus procesos de enseñanza que externar su opinión ante debilidades en la esfera actitudinal del profesor. En otras palabras, el estudiante demuestra inseguridad al evaluar la conducta de un profesor por temor a posibles represalias.

Si bien es cierto que la universidad debe dar respuesta a las necesidades de formación de los jóvenes, también es cierto que en cuestión estudiantil aún hace falta mucho por atender; las importantes problemáticas con las que llegan a la universidad siguen afectando su desempeño, así como también el desarrollo óptimo de su personalidad y la certeza en el dominio de una disciplina. Se sigue esperando del docente esa tarea pedagógica de incidir en la formación profesional y personal del estudiante (Chávez y Benavides, 2011; Arbesú & Contreras, 2017).

El conjunto de las problemáticas aquí citadas demandan la importante función de la universidad como agente de cambio social depositando en la figura del profesor nuevas responsabilidades, planteando con ello, nuevos retos en la docencia universitaria que requiere de otros procesos formativos más allá de lo disciplinar y lo pedagógico. Por lo tanto, a partir del compromiso con la docencia se espera promover una sociedad más justa donde sea posible orientar a sus egresados hacia el bienestar social y el logro de una ciudadanía universal (Nussbaum, 2010; 2012).

Como señala Ortega y Gasset (2001) la universidad tiene una función social relevante que se traduce en la responsabilidad para formar éticamente a quienes van a enfrentar las problemáticas que afectan a la sociedad. Aunado a esto, también corresponde a la universidad hacer frente a la realidad social a partir de asumir como una tarea primordial la formación ética de la sociedad.

Capítulo IX. La ética profesional docente como un proceso de construcción colegiada, sus procesos de formación y evaluación

En este apartado se presenta un análisis global que pretende centrar la discusión en los hallazgos más representativos de la investigación realizada con el propósito de dar respuesta a las preguntas que guiaron el estudio. Para ello, se presentan 3 grandes ejes de la discusión.

9.1. La ética profesional de la docencia universitaria como un proceso de reflexión compartida a partir de la práctica docente

La aproximación a la comprensión de la ética profesional en la docencia universitaria, objeto central de la presente investigación fue posible gracias al diálogo en colectivo producto de los grupos de discusión con profesores universitarios de distintas disciplinas, cuyas experiencias permitieron identificar aquellas prácticas docentes, es decir, las situaciones de enseñanza y aprendizaje donde la ética profesional fue abordada como “buenas o malas” acciones en el proceder docente, lo que en términos de Villoro (2015) se denomina una moralidad colectiva; esto fue el punto de partida a la aproximación de la ética profesional docente en el nivel superior.

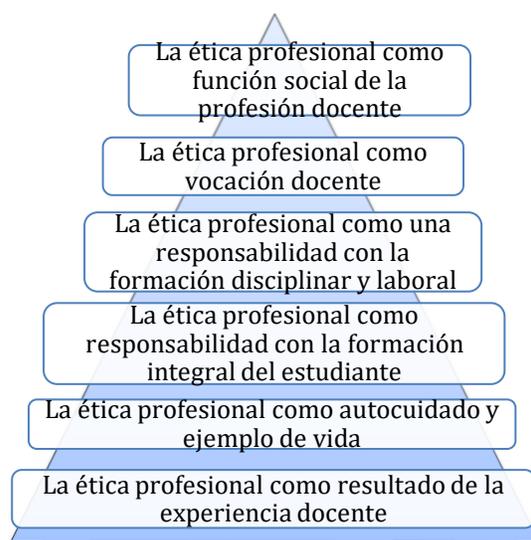
El conocimiento compartido en torno a la ética en el ejercicio de la docencia, tiene su origen justamente en las relaciones humanas, es decir, sobre aquello que se considera verdadero o falso, objetivo o subjetivo en el ejercicio correcto de la docencia; a partir de un diálogo constructor donde un grupo de individuos comparten una situación concreta (la docencia) condicionada histórica y culturalmente es posible asumir la reflexión como medio para la comprensión de un fenómeno o hecho social (Gergen, 2016).

La reflexión colectiva de los docentes sobre la necesaria conceptualización y relevancia de la ética profesional en el ejercicio docente demuestra la presencia de un profesional crítico, responsable de su actuar, que en diálogo con otros con quienes comparte la misma profesión, reconoce su naturaleza humana, con cualidades y defectos, presentando una docencia más humana y sensible (Ruiz, 2016).

Este proceso reflexivo y crítico sobre su experiencia en la docencia permitió construir 6 perspectivas sobre la ética profesional, a las cuales subyace una visión sobre la función docente, una serie de valores profesionales y su impacto en la formación del otro. En el siguiente esquema se presentan dichas perspectivas (Figura 10).

Figura 10

Síntesis de perspectivas sobre ética profesional docente



Nota: Elaboración propia.

La experiencia en la docencia y la reflexión colectiva sobre el deber ser del docente es un elemento importante en la construcción de la ética profesional en el nivel superior. Desde un posicionamiento constructor, los docentes son capaces de observar, analizar, criticar y desarrollar sus propias tesis sobre el actuar ético en la docencia, manifestando su postura al respecto, invitando a las otras voces a conversar; eliminando así su autoridad individual, logrando un diálogo colaborativo, donde el colectivo da cuenta del sentido de la ética profesional en un contexto en particular (Gergen, 1996). En otras palabras, las perspectivas éticas en la docencia universitaria adquieren significado en el contexto de las relaciones y el diálogo, producto de la acción conjunta de los docentes y las circunstancias que viven institucional y socialmente.

Al centrar la discusión de la ética profesional desde el ejercicio de la docencia, es posible delimitar su posicionamiento como docente ético. En cada una de las perspectivas, los docentes señalan aquellos valores profesionales que caracterizan su desempeño e interacción con los estudiantes. A medida que los docentes van ejerciendo la profesión docente, se van apropiando de una serie de valores que luego asumen como parte de la ética de su propia labor. Tal y como señala Hortal (2002) estas perspectivas conceptuales enmarcan la ética profesional como el bien propio de la profesión docente, cuyo propósito es el desarrollo de un bien común, es decir, la búsqueda del bienestar de los estudiantes que tienen a su cargo y al mismo tiempo, contribuir al bienestar social.

El conjunto de las perspectivas éticas desde la práctica docente presenta una ética profesional más humana donde el cuidado del otro es una constante en el ejercicio de la docencia. Desde la ética de la alteridad de Lévinas, el diálogo compartido entre docentes se caracteriza por el cuestionamiento constante sobre la función de la docencia, destacando su posición como formadores (Idareta y Úriz, 2012), donde el estudiante es visto como un ser humano concreto, con quien se asume una responsabilidad, esto implica un compromiso vivencial que va más allá de lo señalado en la normativa institucional (Rojas, 2011).

Cada una de las perspectivas éticas en el ejercicio de la profesión docente en el nivel superior, pone en evidencia una ética que se hace presente cuando quien forma (el docente) toma conciencia sobre el impacto de su actuar en el desarrollo personal y profesional del otro en formación (el estudiante). De esta manera, un docente con ética profesional muestra un profundo respeto por ayudar al otro, estimula el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para el ejercicio correcto de la disciplina, promoviendo en sus alumnos la vocación por la profesión (Ruiz, 2016; Camps, 1996).

En todas las perspectivas sobre ética profesional, los docentes asumen su función formadora, reconociendo el compromiso con la docencia y aceptando como tarea la educación del otro, es decir, hacerse cargo del otro, estos principios caracterizan la cuestión deontológica del deber docente (Mínguez, 2010).

Es importante destacar que las perspectivas docentes sobre ética profesional parten de la reflexión sobre la posición humana de la docencia, ya que el ejercicio que de ella se espera, recae en la formación de seres humanos. Para el docente, el estudiante universitario es un ser humano con necesidades concretas, únicas que van más allá de un interés por la formación disciplinar; desde esta mirada ética, el estudiante es visto como un rostro concreto, un ser inividual, singular con una realidad particular (Lévinas, 2001; Navarro, 2008), a quien el docente debe orientar y poner todo su esfuerzo en la búsqueda de su bienestar general.

Así, en el proceso de construcción de la ética profesional docente en el nivel superior es posible observar la presencia de una serie de factores que están en juego en dicho proceso, los cuales fueron referidos por los participantes del estudio (docentes y directivos); dichos factores se ilustran en la figura 11:

Figura 11

Factores implícitos en la construcción de la ética profesional docente



Nota: Elaboración propia.

La docencia como una elección consciente para dedicarse profesionalmente a la enseñanza de una determinada disciplina es un factor vocacional importante en la conformación de la ética profesional. Lo mismo sucede con los valores adquiridos desde el ámbito familiar, los

cuales van favoreciendo la apropiación de una serie de principios que orientan el actuar en la vida de un adulto y sus relaciones con los otros; estos valores personales permiten al profesor relacionarse asertivamente con otros, marcando las pautas de convivencia social al incorporarse al ámbito laboral.

Un factor determinante en la construcción de la ética profesional en la docencia radica en la formación disciplinar del docente; a partir de la cual adquiere una base ética que va asimilando como parte del dominio de la disciplina en la cual se formó. Así, al asumir la docencia como actividad profesional ya cuenta con bases éticas propias de la disciplina de su dominio. El docente durante su desempeño va asumiendo una imagen profesional producto de su formación y experiencia en el ejercicio de la misma.

El último factor que tiene peso en la conformación de una ética profesional se centra en las finalidades de la educación superior, dentro de las cuales se reconoce su función social, transformadora y técnica-profesional. Tanto docentes como directivos enfatizaron la toma de conciencia sobre lo que se espera de la educación superior como último nivel formativo; sin embargo, los docentes fueron quienes demostraron una variedad de funciones orientadas al beneficio social, profesional y personal. En contraparte, los directivos dieron mayor énfasis a la función técnica-profesional.

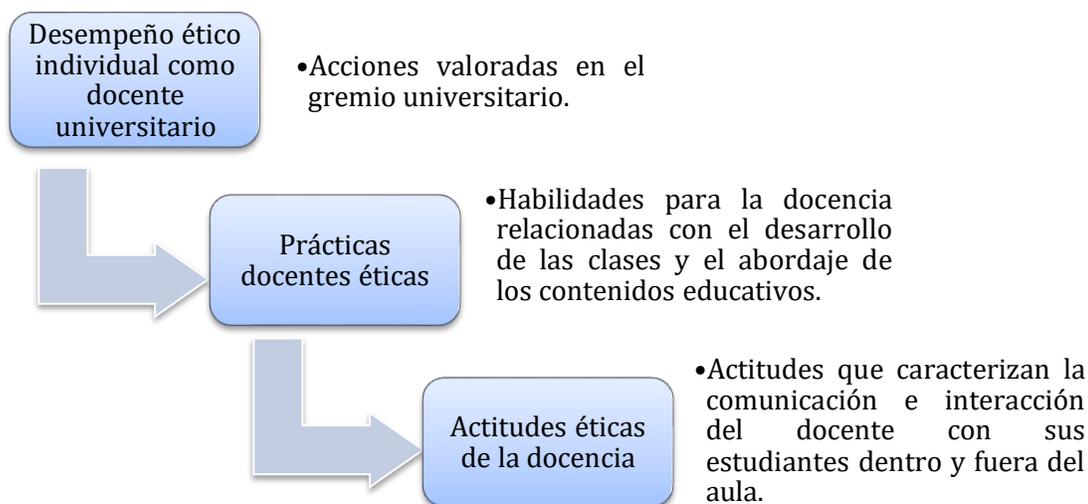
Cabe señalar que los factores antes descritos surgieron tanto del diálogo compartido en torno a la docencia universitaria, interés común de los grupos de discusión docente como de las opiniones de los directivos entrevistados, lo que permitió un acercamiento conceptual a la noción de ética y ética profesional desde sus propias experiencias.

Desde una perspectiva construccionista (Gergen, 2016), las voces de los participantes quienes comparten un fin común: la formación científica de otros, permitió situar la discusión de la ética profesional de la docencia desde el contexto actual de las instituciones de nivel superior, haciendo referencia a todos aquellos elementos que caracterizan el contexto histórico social en el que desempeñan su labor formadora.

Al profundizar en las prácticas éticas en la docencia, destacan 3 dimensiones donde se cristalizan los significados que los docentes atribuyen a la ética profesional. La figura (12) ilustra estas dimensiones.

Figura 12

Significados sobre ética profesional docente desde el análisis de la práctica educativa



Nota: Elaboración propia.

Desde las prácticas éticas, los docentes atribuyen un primer significado a la ética profesional desde la esfera de lo individual, donde externalan su identificación y respeto por la figura docente en el nivel superior; aquí, la imagen profesional, la comunicación asertiva, el dominio de la disciplina y las relaciones con los colegas son el primer escenario donde la ética profesional se hace presente. Un segundo significado se visualiza en el compromiso con la formación de los jóvenes universitarios que se describe como el esfuerzo hacia el diseño de actividades dirigidas al logro del perfil profesional de la carrera, la asesoría, la tutoría, la motivación hacia la disciplina, la orientación permanente y el apoyo al desempeño académico de los jóvenes, lo cual pone en evidencia el perfeccionamiento de la propia práctica docente.

En tercer lugar, la ética profesional se traduce en actitudes éticas hacia el trato con los estudiantes, cualidades que están presentes en todo momento de la interacción docente-estudiante. Este tercer significado destaca la reflexión constante sobre el propio actuar en la

docencia, cuidando aquellas acciones y actitudes que caracterizan el profesionalismo de un docente, lo que Lévinas (2001) define como vigilancia extrema, donde la atención sostenida y crítica sobre el desempeño docente permite visualizar su labor desde una dimensión humana y social.

Las interacciones docentes-estudiantes son los espacios donde tiene lugar un cuestionamiento ético importante relacionado con el nivel de involucramiento afectivo del docente hacia el estudiante; en este nivel es donde se generan los principales dilemas éticos en el actuar docente, situaciones que son resueltas a partir de los principios ético-morales que poseen los profesores y con los que se aproximan a la docencia. Como señala Duch (2007), la relación con el estudiante no depende de una elección personal, ni profesional, porque el profesor asumió la tarea de formarlo antes de conocer a sus estudiantes, en términos de Lévinas, aceptó la responsabilidad de formación del otro antes de conocer su existencia.

Generalmente las interacciones afectivas entre docentes y estudiantes generan situaciones que ponen entre dicho el actuar ético de un profesor, provocando en los docentes incertidumbre, incomodidad, cuestionándose sobre cuáles serían aquellas acciones correctas que deben caracterizar su actuar. En congruencia con Rojas (2011) la ética profesional no es una simple deontología orientadora de quien ejerce la docencia, implica el reconocimiento de la complejidad de las interacciones humanas en las vivencias cotidianas de los docentes y los estudiantes. En este sentido, se observa una ausencia de formación sobre el manejo de dilemas éticos, así como la falta de espacios para reflexionar en colegiado en torno a las interacciones éticas en los procesos educativos.

Si bien a nivel de opinión (cuestionario), los docentes no tienen dificultad para reconocer como valiosas una serie de actitudes que caracterizan el comportamiento ético de la profesión docente, esto no sucede así cuando se analizan desde la discusión colegiada; la puesta en marcha de esas mismas actitudes en las interacciones cotidianas de los profesores con sus alumnos demuestra una serie de dilemas y conflictos ético-morales. Aproximarse al análisis de la ética profesional es tomar en consideración las relaciones docentes-estudiantes, las

cuales están basadas en un vínculo testimonial, más allá de la competencia profesional-técnica (Ortega, 2016).

Las controversias generadas en torno a las actitudes que guían las interacciones entre docentes y estudiantes son un punto central en el profesionalismo docente, observándose un especial cuidado y atención en el desempeño de los profesores. La relevancia que los participantes del estudio dieron a este punto permite apreciar el cuidado de las relaciones personales y el contacto cara a cara entre docentes y estudiantes; cuestión congruente con la ética del cuidado (Gilligan, 1994). Desde esta perspectiva, la posición docente deja de ser intelectual, favoreciendo un acercamiento más directo, de mayor contacto con el estudiante.

Las divergencias de opinión en los grupos de discusión en este punto demuestra la ausencia de formación en competencias socioemocionales en los docentes que les permita tener una mayor certeza sobre las formas de acercamiento afectivo con sus estudiantes, o bien, las formas de abordar situaciones emocionales con los jóvenes que demandan una respuesta inmediata del profesor, situaciones donde la ética profesional tiene un peso importante.

Hay una visualización clara de la ética profesional en el ejercicio de la docencia universitaria que es identificada desde el análisis de las prácticas de enseñanza y las actividades cotidianas que desempeñan los docentes universitarios. Si bien los directivos señalan elementos clave en la ética profesional docente, son los docentes quienes demuestran una perspectiva más completa al respecto, señalando intenciones formativas, ejemplo de acciones concretas y actitudes que están en juego en la construcción de una ética profesional de la docencia.

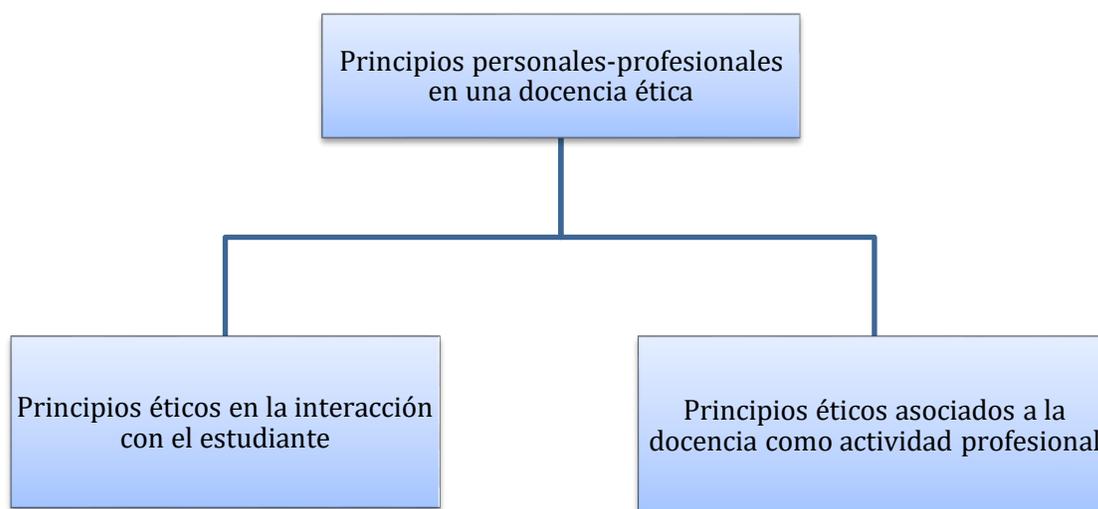
De esta manera, la ética profesional desde la práctica docente pone de manifiesto la relevancia de los procesos formativos que rodean al estudiante, donde tienen razón de ser los sentimientos, el afecto y las relaciones entre docentes y estudiantes. En otras palabras, la sensibilidad, la implicación afectiva, el cuidado en las relaciones humanas y la contextualización de la realidad del estudiante son elementos característicos del profesionalismo docente desde la mirada de la ética del cuidado (Idareta y Úriz, 2012).

Las prácticas docentes son aportaciones valiosas para la comprensión de la ética profesional, ya que permiten la recuperación de todas las voces de un colectivo que comparten una misma función, en este caso la docencia, favoreciendo con ello, la construcción social de diversos significados (Gergen, 2016). Estos significados dan un nuevo sentido a un saber (el profesionalismo docente), ya que su intención no es buscar un juicio de valor (falso o verdadero), sino generar un diálogo cuya reflexión y crítica permita reconocer diversas posturas de observación de un hecho social que lleve a nuevas alternativas para comprender la ética profesional desde la experiencia situada de la docencia universitaria; en otras palabras, desde las vivencias cotidianas de quienes se dedican profesionalmente a esta actividad.

En este sentido, cabe destacar el interés y curiosidad intelectual de los docentes como agentes críticos y propositivos (Gergen, 1996) en torno a la necesaria definición de un perfil docente ético. Al respecto, el estudio dio cuenta de una serie de características éticas que giran en torno a dos principios, los cuales se ilustran en la figura 13.

Figura 13

Principios personales-profesionales en una docencia ética



Nota: Elaboración propia.

Como valores que subyacen a cada uno de los principios que caracterizan el perfil de un docente ético, se destacan el respeto a la dignidad humana, la justicia y la solidaridad como base de la ética profesional, así como el compromiso y responsabilidad con el aprendizaje. La necesidad de delimitación de un perfil ético del docente en el nivel superior es una demanda importante desde las voces de los profesores, quienes reflexionan y discuten sobre aquellos rasgos que mejor distinguen el profesionalismo de la docencia. En contraste con esto, si bien los funcionarios destacan la actitud de empatía de los profesores hacia los estudiantes, centran su atención en el cumplimiento del perfil disciplinar de los jóvenes como principal rasgo de un perfil ético docente.

Los hallazgos hasta aquí reportados dan cuenta de un aspecto que vale la pena destacar; se refiere a los principios que marcan el profesionalismo en el ejercicio de la docencia (Hortal, 2002): El principio de beneficencia (buenas prácticas encaminadas al beneficio de otras personas, como pueden ser los alumnos o los colegas); el principio de no maleficencia (evitar el daño físico, moral o legal a sus alumnos, así como a cualquier otro miembro de la comunidad universitaria); el principio de autonomía (desarrollar con libertad su función formadora, preparándose constantemente para ejercer mejor su labor) y el principio de justicia (en los deberes y obligaciones docentes con la formación de los estudiantes y con la institución).

El docente a partir de lo que enseña ofrece una visión de ser humano y del mundo que va adquiriendo durante su experiencia como educador. Es quien marca la pauta de convivencia dentro del aula, estableciendo la calidad de las relaciones interpersonales, generando empatía e impulsando actitudes de atención, cuidado y tacto. Por ello, la labor real del docente no se planifica, no se programa, surge en el encuentro con los otros (sus alumnos y los colegas), así se va forjando el compromiso ético con la docencia y en esto, tanto la personalidad como la madurez y las actitudes del docente tienen un peso muy importante.

En síntesis, en la construcción de la ética profesional de la docencia universitaria tienen lugar una serie de factores internos y externos a la figura del profesor que aunados al ejercicio de la docencia, le van permitiendo apropiarse de principios de valor que funcionan como marco

normativo de su desempeño ético en la docencia. Al reflexionar sobre el impacto de su labor docente en los procesos de formación con los jóvenes, va generando para sí mismo, una imagen ética de la docencia, comprometiéndose con la formación profesional de un joven universitario; así, la reflexión y la experiencia le permiten configurarse como un docente ético. Tal y como plantea Pascale (2011) las construcciones que hacen los profesores sobre su ética profesional constituyen significados parciales, condicionales y se posicionan siempre en perspectiva, son formas de entender el mundo académico, tal y como ellos lo viven en el ejercicio diario de la docencia.

A partir del estudio realizado, se puede apreciar la búsqueda en los docentes por la comprensión de su propia ética, haciendo explícitas sus concepciones sobre ética profesional y reflexionando en torno a ella. Al compartir significados y experiencias, el docente va tomando conciencia de los deberes éticos que le impone la profesión, cuestionándose tanto su hacer con el estudiante como su deber con la institución. En este sentido, los docentes como constructores de su realidad (Merriam, 2009), van generando un conocimiento compartido a partir de sus vivencias. Por lo tanto, las experiencias sobre ética profesional les permite reencontrarse con sus propias motivaciones hacia la docencia, reconociéndose como sujetos de cambio social.

De acuerdo con el primer supuesto de investigación, los hallazgos de este primer eje analítico permiten comprender que la ética profesional docente tiene lugar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la ética profesional en la docencia es una construcción social que emerge del diálogo compartido, haciendo posible la identificación de aquellas prácticas docentes éticas, así como los principios de valor, base de las interacciones entre docentes y estudiantes.

Desde una perspectiva construccionista, la recuperación de las voces de un colectivo son valiosas porque brindan oportunidades de diálogo acerca de un determinado fenómeno, en este caso la ética profesional favoreciendo la delimitación de características de un docente ético en el nivel superior. Por lo tanto, el diálogo construccionista como principio epistemológico (Gergen, 2016) facilitó la generación de una discusión en colegiado, donde

los docentes ponen en evidencia una serie de elementos que permiten el reconocimiento explícito de la ética profesional en la docencia universitaria, tales como: la riqueza de los saberes prácticos sobre el ejercicio docente desde una postura más humana y sensible; la flexibilidad para aceptar posturas diferentes a las suyas sobre el profesionalismo de la docencia; la curiosidad por comprender el sentido ético de la profesión docente, así como el impacto de sus acciones en la formación de profesionistas, exponiendo situaciones de reflexión y propuestas colaborativas que abren nuevas perspectivas para la comprensión de la ética profesional como fenómeno de estudio en el nivel superior.

9.2. La ética profesional de la práctica docente y su contribución a los procesos de formación y evaluación de la docencia en el nivel superior

Los resultados del estudio demostraron dos posiciones respecto a la presencia de la ética profesional en la docencia universitaria. Por un lado, la normatividad a partir de reglamentos e instancias responsables de hacer visible la ética como eje fundamental en el desarrollo institucional; esta postura fue asumida por los directivos entrevistados, quienes reconocieron la ética como parte de los principios de valor que rigen el desarrollo institucional, en donde el código de ética ocupa un lugar muy importante ya que destaca una serie valores dirigidos a la integridad académica.

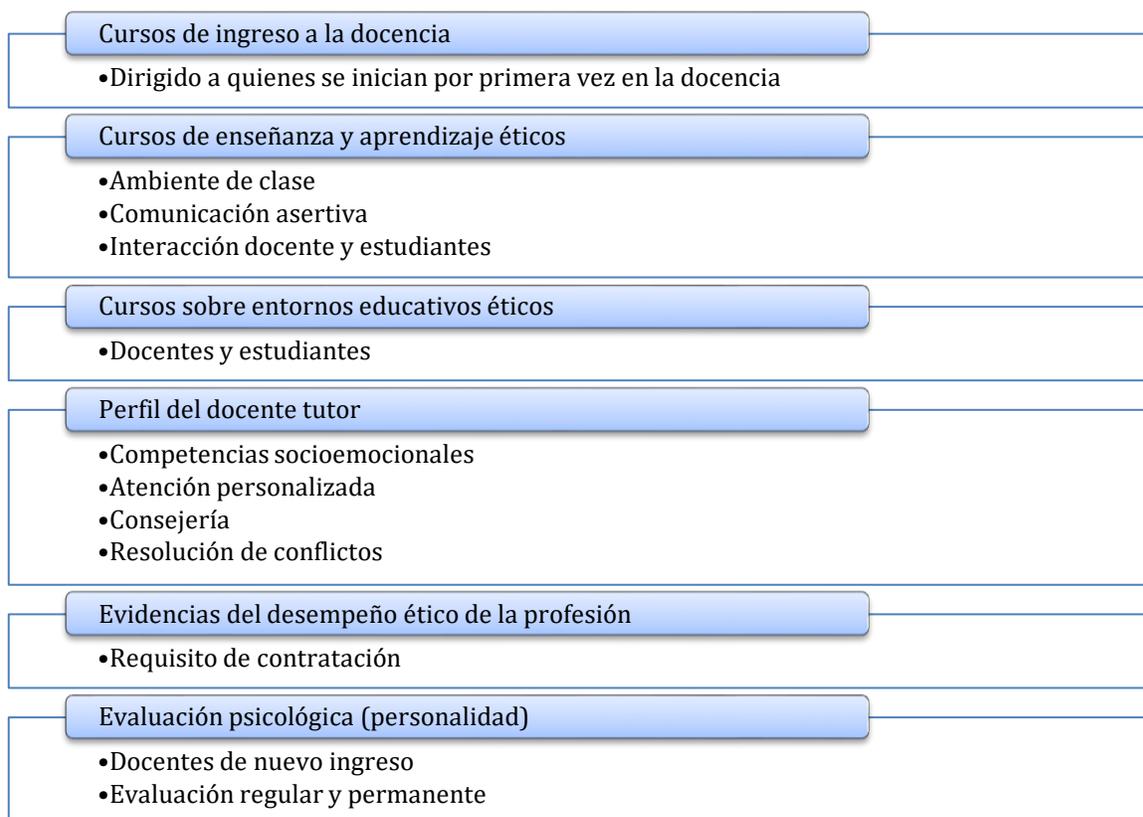
Por otro lado, está la ética como práctica constante en la vida institucional, particularmente en el ejercicio docente; la ética profesional se asocia al buen desempeño de un docente, como aquel que se compromete con las funciones de la docencia, favorece la formación de sus estudiantes y cumple con la normativa institucional. Al respecto, hay un reconocimiento de la ausencia de procesos formativos sobre ética en general y ética profesional docente.

Desde la perspectiva de los participantes, la ética profesional en el nivel superior debe partir de procesos formativos impulsados principalmente por la propia institución, donde se reconozcan y clasifiquen diferentes necesidades de formación. Así, las necesidades formativas desde la dimensión ética fue una constante en las voces de los participantes. En

el siguiente esquema se sintetizan aquellas necesidades formativas más relevantes (Figura 14):

Figura 14

Necesidades formativas para una docencia ética



Nota: Elaboración propia.

Se destaca la necesidad de una formación inicial y permanente sobre ética docente tanto para profesionistas que se inician en la docencia como para aquellos que ya están dentro de la institución; la implementación de cursos que prioricen la enseñanza y el aprendizaje ético, donde se incluyan contenidos referidos al ambiente de clase, comunicación e interacción en el aula y la generación de entornos éticos.

La figura del tutor fue un elemento discutido por profesores y autoridades, ya que es dentro de la función de la tutoría donde la ética profesional es especialmente valiosa por el tipo de interacción y atención que se espera del docente. Desde las situaciones estudiantiles

observadas, consideran como necesaria la formación ética del docente tutor, quien debe enfocar su atención hacia las necesidades personales de los jóvenes que inciden en su desempeño académico; por ello consideran relevante que cuente con competencias socioemocionales, elementos para la atención personalizada, consejería y estrategias para el manejo de conflictos. Todos estos elementos deben formar parte de la formación básica del tutor, de tal manera que puedan orientar mejor al estudiantado.

Tanto los docentes como los informantes enfatizaron que la función de la tutoría debe dar respuesta a las problemáticas que viven los jóvenes universitarios y afectan su desarrollo integral. Las problemáticas derivadas del contexto social demandan de las IES docentes con mayores competencias socioemocionales y éticas. Asimismo, se propone incluir como parte de los requisitos de ingreso a la universidad, evidencia de formación previa en ética profesional, además de una evaluación psicológica de la personalidad que sea regular y permanente en quienes desempeñan actividades docentes.

Una diferencia importante en torno a la formación de la ética profesional en el contexto universitario entre directivos y docentes se dio en la responsabilidad frente a los procesos formativos, el cuadro 10 ilustra estas posturas.

Cuadro 10

Posturas directivas y docentes frente a la formación en ética profesional

Directivos	Docentes
La formación en cuestiones de ética profesional es tarea de las instancias encargadas de procesos formativos dentro de la universidad.	En la formación de la ética profesional deben participar en forma coordinada todas aquellas instancias responsables del seguimiento del trabajo docente, estableciendo diversas acciones que tengan un impacto directo en el fortalecimiento de la ética profesional.
La difusión del código ético por parte del defensor universitario es una acción institucional importante para favorecer la formación de conductas éticas.	En la difusión de la ética profesional y ética en general debe darse apertura a foros, conversatorios con la participación de docentes, estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa bajo la orientación de expertos en ética profesional.
	Para favorecer la formación de docentes éticos debe buscarse la vinculación con instancias externas a la institución, con expertos en ética en contextos educativos ajenos a la institución.

Nota: Elaboración propia.

En las propuestas sobre las necesidades de formación ética señaladas por los participantes se puede observar una visión más completa por parte de los docentes, cuyas aportaciones dejan ver la necesidad de integración y comunicación con el exterior, reconociendo la existencia de instancias expertas en cuestiones de ética, así como el valor que dan a las voces de los otros (estudiantes, colegas, otros miembros de la comunidad universitaria). Contraria a esta postura, los directivos muestran una visión más limitada de los procesos formativos, centrando su atención en aquellas instancias encargadas de la formación docente y la defensoría universitaria que se encuentran al interior de la institución.

Esta diferencia en las perspectivas de los participantes es relevante porque da cuenta del conocimiento de las necesidades de la profesión docente, destacando la relevancia que los docentes dan a la formación, proponiendo acciones para mejorar el desempeño de su labor.

Ningún docente niega la necesidad de ser formado, por el contrario es un componente valioso reconocido por ellos mismos como parte del profesionalismo docente, la preocupación e interés por la formación permanente es un rasgo de ética profesional en la docencia universitaria.

Centrar la preparación de un docente universitario en cuestiones tecnológicas, metodológicas o pedagógicas son importantes pero no son suficientes para enfrentar la complejidad del día a día en el aula de clases. Por lo tanto, una formación sólida, útil que realmente responda a las necesidades de la docencia universitaria, requiere iniciar por profundizar en el sentido de la docencia y su profesionalismo; recuperar las problemáticas observadas en los jóvenes; contar con herramientas más allá de aspectos teóricos y conceptuales sobre la disciplina que enseñan para motivar hacia el ejercicio de la profesión; ofrecer recursos que faciliten su proximidad con los jóvenes, dotar de competencias socioemocionales para generar relaciones asertivas con los estudiantes, y sobre todo, ofrecer espacios de desarrollo académico que les permitan un intercambio de experiencias docentes, contar con un acompañamiento especializado para enfrentar las dificultades del aula. Todas estas propuestas son cuestiones a considerar en la agenda universitaria.

Desde un posicionamiento construccionista, la crítica en colectivo invita a los profesionales de la docencia a analizar, exponer sus dudas y replantear sus propias acciones como docentes. En otras palabras, el uso de sus propias construcciones sobre la realidad que viven y las prácticas asociadas a su labor (Merriam, 2009) son una fuente de formación constante desconocidas actualmente en procesos de formación institucional.

Así, reconocer las experiencias docentes puede ser un punto de partida para identificar las debilidades de la docencia como profesión. En términos del construccionismo social, el intercambio de experiencias sobre la función docente favorece la comprensión de su labor y lo que se espera de ella en el nivel superior. Las diferentes interpretaciones sobre la docencia como una actividad profesional refleja diversas formas de concebir la educación, generando un conocimiento compartido y significativo que lleva a transformar las prácticas de la profesión (Gergen, 2016).

Acciones coordinadas sobre aquello en lo que necesitan ser formados los docentes tomando en cuenta el diálogo reflexivo entre ellos es una cuestión ausente en los procesos formativos hoy en día en la universidad. Es limitar además la visión crítica y propositiva de los docentes universitarios, desvalorizando su posición como agentes críticos de cambio social.

Pensar en la formación profesional del docente implica un replanteamiento de lo que significa formarse para la docencia, reconociendo como valiosas sus experiencias y trayectorias formativas (Merriam, 2009); los saberes que un docente va acumulando, producto de su experiencia primero como profesional de una determinada disciplina y luego como parte del gremio docente, así como las motivaciones que lo llevaron a elegir la docencia como actividad profesional constituyen elementos valiosos para delimitar contenidos formativos que les permitan ejercer con mayor certeza y profesionalismo esta función social, formadora y transformadora de la docencia.

Resumiendo, el profesionalismo de la docencia universitaria como parte de las ciencias humanas está ausente en los cursos de formación actual, limitando la posición del docente a una actividad de instrucción y capacitación disciplinar. En este sentido, se carece de un reconocimiento serio de la docencia universitaria como profesión social y humana. Por lo tanto, elegir la docencia como profesión es aceptar la tarea de generar significados compartidos sobre lo que es una docencia ética, tomando conciencia de que el resultado de su ejercicio es la formación de vidas humanas, esto es parte de un enfoque más colaborativo y menos individual que se espera sea asumido en las ciencias humanas (Gergen, 1996).

Por otro lado, los resultados de la investigación dan cuenta de una perspectiva de la evaluación docente centrada en la medición, siendo el paradigma predominante en la universidad, posicionándose como la mejor alternativa de rendición de cuentas, así como una estrategia ya consolidada para responder a las demandas de los organismos acreditadores. Por ello, resulta complejo que se puedan visualizar (al menos desde la perspectiva dominante) otras formas de evaluación docente de carácter formativo desde una metodología cualitativa. Si bien, la universidad ha podido dar respuesta a las exigencias del exterior a partir del paradigma de evaluación vigente, habría que cuestionarse su impacto hacia el interior de la

propia institución, desde la realidad de sus docentes y estudiantes. Medición y evaluación no son lo mismo, por lo tanto, promover la incorporación de otras formas de evaluar implica reconocer esta diferencia y reflexionarla.

Las problemáticas que caracterizan la evaluación docente institucional reportan debilidades en los procesos y mecanismos de evaluación, así como también en los contenidos de evaluación del desempeño docente y la relevancia que se da a los estudiantes como principales evaluadores del desempeño del profesor. Estas problemáticas han generado la falta de credibilidad en la evaluación docente como vía de mejora de las prácticas educativas.

A partir de estos planteamientos se hace necesario dar voz a quienes son evaluados y escuchar sus necesidades, una evaluación más integral desde un enfoque más humano podría favorecer la dinámica del aula, los aprendizajes y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En concordancia con diversos investigadores (Rueda, 2006; Loredó y Rigo, 2001) el reto es saber cómo llevar a cabo procesos evaluativos que realmente se vinculen a estrategias formativas mejorando la enseñanza y aprendizaje.

Una evaluación docente institucional que sólo privilegia la rendición de cuentas como criterio para el logro de indicadores de calidad que permite a la institución posicionarse dentro de los rankings internacionales, puede favorecer la imagen institucional pero no necesariamente está favoreciendo los procesos educativos internos; situación que afecta el desarrollo de una verdadera cultura de la evaluación.

En cuestiones de evaluación docente hay un choque importante entre los intereses institucionales que subyacen a los usos de la evaluación docente y la utilidad que este proceso reporta para la mejora de la práctica. Aunado a esta problemática también se encuentra el divorcio entre evaluación docente y formación docente, procesos diferenciados cada uno con sus propios objetivos y dinámicas particulares.

Un aspecto interesante observado en las perspectivas de directivos y docentes gira en torno a las posibilidades de evaluación de la ética profesional docente, donde se reconoció la

ausencia de una evaluación de la ética profesional de esta actividad académica. Si bien en ambos casos se asumieron posturas a favor y en contra de la viabilidad de evaluar el profesionalismo ético en la docencia, los directivos demostraron mayores dificultades para hacer planteamientos concretos sobre sus posibilidades de evaluación; ya que su marco de referencia sigue siendo el cumplimiento de las políticas y/o normativas institucionales.

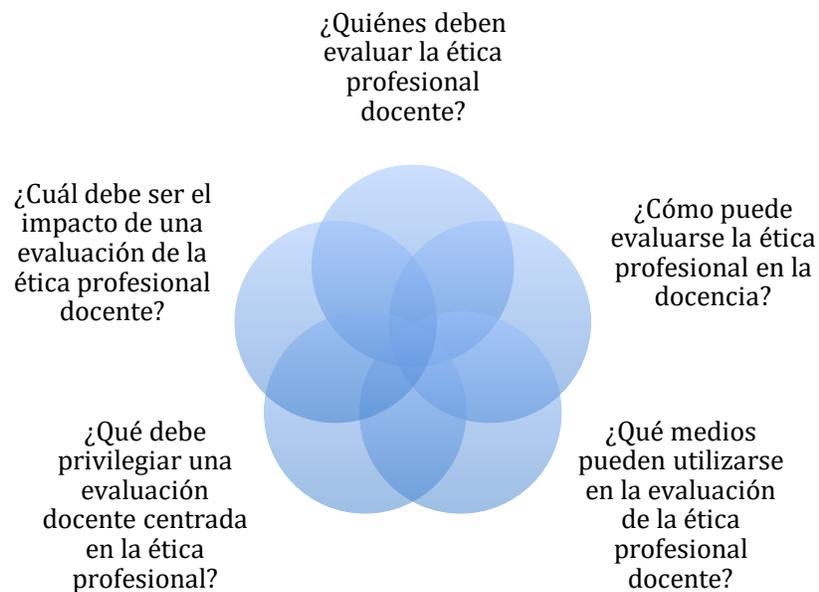
En oposición a esta postura, los docentes demostraron mayor claridad sobre la ética profesional como rasgo formativo y evaluativo presente en su desempeño, manifestando diversas alternativas que van desde lo conceptual, es decir, delimitar características docentes que los definen como agentes éticos; la delimitación de una base valoral de la profesión docente y la necesidad de hacer explícitos estos rasgos como parte del profesionalismo docente. Asimismo, se planteó como necesaria una reflexión docente sobre su posición frente a su propia ética, la auto-observación del propio desempeño ético como parte de un ejercicio constante sobre el impacto de su labor.

Desde la perspectiva docente, la principal limitante para plantear una evaluación centrada en la ética profesional radica en la posición de la institución frente a la propia evaluación; mientras el interés institucional sea medir el desempeño para la generación de indicadores de calidad, un proceso de evaluación de la ética profesional será complejo y delicado ya que puede convertirse en un proceso administrativo más.

La discusión en colegiado en torno a las posibilidades de evaluación de la ética profesional fue un punto de crítica reflexiva y análisis para los docentes participantes en los grupos de discusión, quienes asumieron una postura propositiva y comprensiva sobre el profesionalismo docente, destacando diversas interrogantes para un planteamiento más profundo en la evaluación de la dimensión ética; dichas interrogantes se observan en la figura 15:

Figura 15

Planteamientos docentes sobre la evaluación de la ética profesional en la docencia



Nota: Elaboración propia.

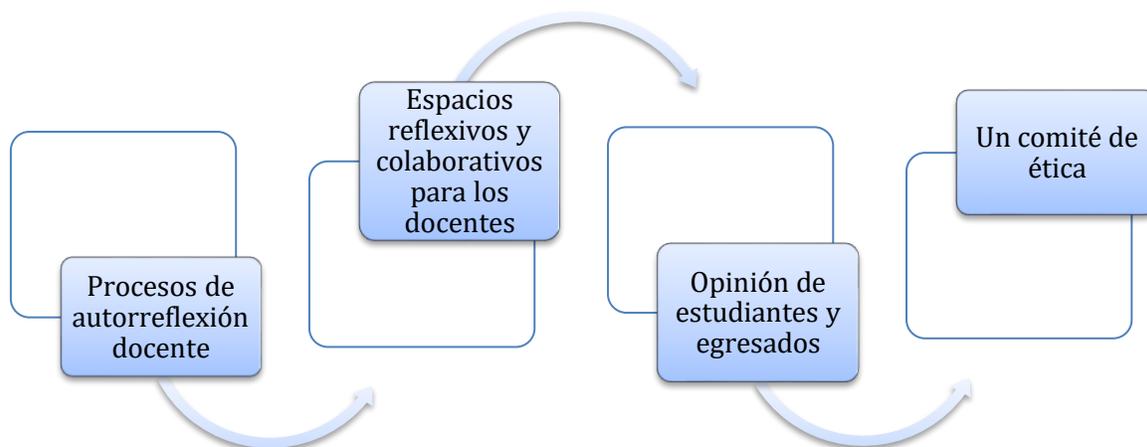
Desde la ética de la alteridad, una evaluación de la ética profesional de la docencia representa un reto importante: enfrentar al docente ante sus propias motivaciones e inquietudes sobre el ejercicio de la docencia como profesión, reflexionando sobre su posición como formador, cuestionándose lo siguiente: ¿Quién es el alumno para mí?, ¿Qué espera el alumno de mí?, ¿Cómo es mi relación con él?, es decir, tomar conciencia sobre la existencia del otro (estudiante) con quien se decide asumir una relación de cuidado, reconocimiento y compromiso (Duch, 2007; Lévinas, 2001).

Como señala Merriam (2009) los docentes como agentes críticos y reflexivos de su propio desempeño, son concedores de las implicaciones de la docencia y su impacto en la formación de cuadros profesionales, siendo capaces de tomar conciencia sobre el importante rol que juegan como agentes de cambio social. En este sentido, los docentes se posicionan a sí mismos como constructores de su propia ética profesional.

Desde su participación en la evaluación de su propia docencia, sometieron a discusión diversos medios y procesos, así como también la participación de agentes evaluadores de la ética profesional docente, visualizándose a sí mismos como responsables de su propio desempeño ético. Al respecto, la figura 16 ilustra los medios propuestos para una evaluación de la ética profesional docente.

Figura 16

Medios para la evaluación de la ética profesional docente



Nota: Elaboración propia.

La apuesta por procesos autorreflexivos a partir de escalas de autoevaluación, la promoción de espacios para el diálogo colectivo sobre las dificultades observadas en su propia docencia, fueron algunos de los medios propuestos por los docentes. No se descarta la opinión estudiantil, por el contrario, se reconoce como valiosa la opinión de los estudiantes, en especial de los egresados en los procesos de evaluación del desempeño ético de los docentes a través de escalas de opinión. Una cuestión relevante sobre la evaluación de la ética profesional se observó en la necesidad de una comisión de ética cuya principal función sea retroalimentar el desempeño docente ofreciendo oportunidades de mejora en el desempeño de su labor.

Para los profesores, las autoridades no son las instancias más adecuadas para evaluar la ética profesional de un docente, por lo que pensar en procesos de evaluación de esta dimensión no puede ser parte de las actividades de la evaluación institucional, si lo que se busca es incidir

en el profesionalismo de la docencia. En síntesis, la ética profesional de la docencia es una necesidad que debe atenderse desde su formación, pero también desde su evaluación. No obstante, esto requiere iniciar por un planteamiento importante ¿Qué condiciones debe presentar una universidad para implementar procesos de evaluación formativa centrados en la ética profesional docente?

Retomando los planteamientos construccionistas, es el docente quien tiene la responsabilidad de plantear una visión sobre la ética profesional y su evaluación; proceso que implica discutir con otros el sentido de su profesión y el impacto de su desempeño en la formación de profesionistas. De esta manera, los resultados encontrados demuestran la presencia de un docente universitario como agente crítico reflexivo cuya intención formativa a través del ejercicio de su profesión es la búsqueda de la transformación de una sociedad (Gergen, 1996; 2016 y Merriam, 2009).

De acuerdo con el segundo supuesto de investigación, los hallazgos encontrados demuestran que la ética profesional docente es reconocida como un elemento fundamental desde la práctica de la docencia, es decir, desde su ejercicio cotidiano; sin embargo, a nivel de procesos formativos y evaluativos no está explícitamente delimitada como un factor clave en el desarrollo de la docencia en el nivel superior.

9.3. La ética como un componente ausente en el desarrollo de las instituciones de nivel superior

Al indagar sobre la ética profesional en la docencia es innegable la postura de los actores por iniciar la discusión sobre aquello que no es ético, esto se observa en la manifestación de diversas prácticas no éticas presentes en el contexto universitario, que fueron expuestas tanto por docentes como por los informantes entrevistados. El siguiente esquema ilustra aquellos escenarios donde tienen lugar las prácticas no éticas en el contexto universitario (Figura 17).

Figura 17

Prácticas no éticas en el contexto universitario



Nota: Elaboración propia.

Situar la discusión de la ética desde el marco de la docencia llevó a evidenciar aquellas situaciones que afectan la dinámica institucional e inciden en el desempeño del profesor, así como también en la formación estudiantil. Estas problemáticas son congruentes con lo reportado en la literatura (Finker *et al.*, 2012; Rancich *et al.*, 2015; Campo-Cabal, 2012 y Treviño y Chávez, 2017).

Si bien hay un señalamiento explícito de la ética desde el marco normativo dentro de la institución, es posible apreciar la necesidad de integración y trabajo colaborativo de aquellas instancias capaces de impulsar una cultura de la ética al interior de la universidad, tales como el departamento de jurídico, defensoría universitaria y la Comisión de Honor y Justicia del Honorable Consejo Universitario. Dichas instancias tienen entre sus funciones las posibilidades de generar acciones encaminadas a favorecer una ética aplicada en todos los miembros de la comunidad. De acuerdo con Ortega y Gasset (2001) es necesario hacer una reflexión sobre el sentido de la universidad, su misión y función social.

Las prácticas no éticas observadas a nivel institucional afectan la labor docente, haciendo más compleja su función; los docentes se desempeñan en ambientes no éticos, donde las condiciones y política educativa repercuten en la calidad de su trabajo, lo que va mermando su compromiso con las demandas institucionales. Esta situación requiere trabajar en la ética desde un planteamiento mayor orientado al desarrollo de proyectos educativos centrados en la generación de ambientes éticos. Como señalan Hallak y Poisson (2010) es una necesidad actual en todas las universidades la creación de proyectos orientados a la construcción de una educación ética que contemple el involucramiento de todos los agentes de la comunidad universitaria en todos los procesos educativos.

De esta manera, son las IES quienes deben asumir como parte de sus metas la configuración de una ética institucional, donde todos sean partícipes de su difusión y puesta en marcha. Los entornos educativos configuran a sus miembros como agentes éticos y éstos a su vez contribuyen en la configuración de las instituciones como espacios éticos. Por lo anteriormente expuesto, la ética es un factor que debe impulsar el compromiso de todos los actores de la universidad, fortaleciendo la dinámica institucional y promoviendo una cultura de la ética y la justicia social al interior de la institución.

A nivel de quienes desempeñan un cargo directivo, es importante reflexionar sobre las funciones sustantivas de la universidad, más allá de la visión técnica y del logro de los indicadores de calidad; no olvidar que la universidad además de tener entre sus funciones la formación de profesionistas, también tiene un compromiso con la transformación de la cultura y la generación de conciencia social para aprender a convivir, comprometiéndose con el bienestar social (Ortega y Gasset, 2001).

Tanto las voces de los docentes como las opiniones de los informantes coinciden en señalar el importante papel que juega el entorno familiar-social, político-económico y la influencia de las tecnologías y las redes sociales en la generación de prácticas no éticas dentro de la institución. Las problemáticas derivadas del entorno social expuestas por los participantes del estudio dan cuenta de una realidad que enfrentan hoy en día las instituciones de educación

superior relativas a la violencia, corrupción y conflicto, haciendo más complejo el proceso formativo de las nuevas generaciones (Urrutia, 2011).

Estas situaciones ponen de manifiesto la presencia de actos no éticos que repercuten en el desarrollo de las universidades; la desorganización social, así como la situación económica y política del país son situaciones a las cuales deben hacer frente las IES para brindar alternativas que permitan trabajar en la configuración de una ética institucional que oriente los procesos educativos (Urrutia, 2016). Por lo tanto, la ética como eje del desarrollo institucional debe ser una prioridad para el fortalecimiento de la calidad educativa.

Como señala Mayorga (2018) es necesario promover el sentido de humanidad en las nuevas generaciones, buscando la participación colegiada de todos los miembros de la comunidad universitaria. En concordancia con Camps (2008) es tomarse en serio la educación, reconociendo la realidad de la dinámica escolar, generando procesos de cohesión entre los agentes que la conforman y recuperando los valores de la educación, trabajando en favor de la justicia social y el bienestar común. Esto representa para docentes y estudiantes asumir con responsabilidad el proceso educativo y comprometerse con él.

A partir de los hallazgos de la investigación, se puede observar la presencia de una ética del discurso (Urrutia, 2011) como paradigma vigente en la institución, ya que se hace hincapié en el marco normativo y la difusión del código de ética como principales acciones para favorecer la ética en la dinámica universitaria. No obstante, es necesario trabajar en una ética aplicada que permita mejorar las formas de convivencia, aproximarse a ellas, favorecer el diálogo y la comprensión de las necesidades humanas (Ruiz, 2016). En otras palabras, aterrizar la ética en el actuar cotidiano de los miembros de la institución requiere por parte de quienes la dirigen propiciar el diálogo, brindar apertura a las voces de otros, saber escuchar y sobre todo, generar un compromiso con el bienestar de todos sus integrantes, iniciando por el reconocimiento de sus funciones.

Por lo tanto, la necesidad de promover la ética en las prácticas educativas cotidianas, en este caso entre docentes y estudiantes es un reto importante en la universidad, pues como señalan

Briceño *et al.* (2011) el principio de la búsqueda del bien común en la producción del conocimiento inicia por la ética en las instituciones educativas, convirtiéndose en un pilar donde todos sus miembros se comprometen con el bienestar común. De ahí que una de las metas formativas en los docentes universitarios sean las competencias humanas, la apropiación de una cultura pedagógica centrada en el diálogo y la comunicación, así como la capacitación constante (Zavala, 2019).

Abogar por una cultura de la ética profesional docente significa reconocer la existencia de prácticas no éticas tanto en sus actores como al interior de las dinámicas institucionales, generando procesos de reflexión y concientización sobre el impacto de dichas prácticas en la vida institucional. Esto implica promover otros enfoques contemporáneos sobre ética que toman como punto de partida el análisis de las problemáticas, paradojas o contradicciones de la vida como vía para la mejora institucional (Salvat, 1996).

Es decir, la construcción de una ética aplicada, práctica, basada en la justicia social, cuya finalidad sea el logro de una mayor humanización es una meta que debe ser compartida y trabajada por todos los miembros de la comunidad universitaria. Por lo tanto, las perspectivas críticas contemporáneas sobre ética ofrecen oportunidades valiosas para transformar los espacios educativos en entornos éticos (Urrutia, 2015; 2016). Así, para lograr la transformación de la universidad como un entorno ético es preciso que exista un objetivo claro y explícito en el plan de desarrollo institucional, donde se contemple una estrategia, producto de la reflexión de todas las voces de quienes conforman la institución.

Todos los elementos discutidos en este último apartado pueden ser elementos que den lugar al análisis y reflexión de nuevos estudios centrados en la ética como una dimensión específica para impulsar procesos de mejora institucional en el nivel superior.

Capítulo X. Conclusiones y reflexiones finales

A manera de cierre, en este apartado se presentan una serie de reflexiones, así como algunas aportaciones y recomendaciones al campo de la ética en lo general y al estudio de la ética profesional docente en lo particular. Este apartado está dividido en 4 secciones. En la primera se hace referencia a aquellos elementos centrados en la ética profesional docente y sus procesos de formación y evaluación. En la segunda se presentan elementos para la reflexión en torno a la relevancia de la ética institucional y en el entorno social. En un tercer momento, se comentan a las aportaciones metodológicas derivadas de la investigación y finalmente, en la cuarta sección se plantean nuevos cuestionamientos para futuras investigaciones.

Sobre la ética profesional docente en el nivel superior

Esta investigación constituye un primer esfuerzo por aproximarse a los procesos de construcción de la ética profesional de la docencia en el nivel superior, cuyos resultados permiten reconocer la responsabilidad social que caracteriza a la docencia en este nivel educativo y su relevancia en los procesos de formación y evaluación del desempeño docente. A partir de los hallazgos de la investigación se pueden señalar las siguientes aportaciones a la ética profesional de la docencia:

En primer lugar, el desempeño ético del docente universitario tiene un impacto importante en la formación profesional de los jóvenes. Son los docentes quienes tienen en sus manos la importante labor de contribuir a la formación de científicos comprometidos con la justicia social, de reforzar en ellos una base sólida en términos de valores, ética y sentido humano, por lo que todo lo que hacen y dicen dentro y fuera del aula es para los jóvenes un primer acercamiento a la práctica de la disciplina en la que se están formando.

En la comprensión de la ética profesional docente tiene lugar una serie de factores que articulados desde las realidades que viven los docentes, permiten tomar conciencia de la complejidad de la profesión; concepciones morales, perspectivas frente a la ética profesional de su ejercicio docente; prácticas concretas donde toman forma aquellos principios de valor

que guían su actuar, así como también actitudes éticas. Todo este conjunto de factores son determinantes en el profesionalismo de la docencia.

Lo anteriormente señalado es una aportación importante a la discusión teórica de la ética profesional porque se brindan elementos concretos sobre la realidad de la práctica docente en distintas disciplinas con perfiles profesionales diversos, permitiendo generar una discusión más minuciosa de la puesta en marcha de la ética profesional. El perfil ético en la docencia, las características que definen las prácticas éticas y los significados en torno a ética profesional docente constituyen un primer acercamiento a la comprensión de la ética profesional propia de la docencia en el nivel superior.

En segundo lugar, al igual que la ética de otras profesiones, la ética profesional de la docencia es un proceso que surge como parte de la reflexión consensuada de aquellos que ejercen la profesión, por lo que generar espacios para la reflexión del ejercicio docente es una necesidad que debe promoverse dentro de los procesos de desarrollo institucional. Por lo tanto, favorecer la construcción de una ética profesional docente requiere iniciar por la implementación de procesos de diálogo reflexivo y crítico desde el marco de la colegialidad y la experiencia docente. Sistematizar procesos para la generación del diálogo colegiado en torno a la docencia puede ser una estrategia que permita recuperar las funciones sustantivas de toda universidad.

Un aspecto relevante que es necesario destacar se refiere a las concepciones éticas que subyacen en el discurso de los actores educativos; en todos los casos estuvo presente una perspectiva de la ética asociada a la moral colectiva (Villoro, 2015; Moore, 1997; Wittgenstein, 1989 y Ricoeur, 1990); esto como resultado de una apropiación personal que surge de los procesos de socialización. En este sentido, hablar de la ética profesional docente es un terreno árido en las universidades, requiere plantearse en un primer momento un objetivo en torno a este aspecto, reflexionarlo y traducirlo en metas específicas con una estrategia institucional concreta donde la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el impacto directo de los esfuerzos institucionales.

Esta situación pone en evidencia la necesidad de promover la discusión de la ética desde otros enfoques contemporáneos (Urrutia, 2015), donde la crítica de la realidad social desde la participación de sus actores tenga lugar como acción colectiva y no sólo individual (Latapí, 1999). La realidad social pueda discutirse al interior de las instituciones de educación superior cuestionando los escenarios concretos desde una postura analítica social donde la ética como fin de la humanidad se centre en el bienestar del otro y lo otro, es decir, lo humano pero también lo no humano (Nussbaum, 2010).

En tercer lugar, es importante reconocer el papel que juegan las emociones como parte de la ética profesional de un docente, cuestión pendiente que puede ser abordado como objeto de un análisis más minucioso en futuras investigaciones. El manejo de las emociones por parte de los docentes en la interacción con los jóvenes fue un punto importante en el debate, donde hubo controversias e inquietudes. Al respecto, se observa la carencia de formación sobre habilidades afectivo-emocionales, habilidades sociales, comunicación asertiva, manejo de conflictos, así como la auto-observación de las propias emociones hacia la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación con el estudiante.

Un punto fundamental tiene que ver con el éxito en la interacción docente-estudiante, la cual es en mayor medida el resultado de las características de personalidad del profesor, más que la formación en competencias sobre el actuar ético, que puede recibir un docente por parte de la propia institución. Esta visión es congruente con una moralidad colectiva (Villoro, 2015; Moore, 1997; Wittgenstein, 1989 y Ricoeur, 1990), perspectiva ética presente en el discurso de todos los actores educativos.

De esta manera, una aportación importante consiste en reconocer la necesidad de difundir otras posturas éticas desde enfoques contemporáneos donde el análisis de la realidad inicie con la reflexión colectiva sobre las contradicciones existentes en el sistema, buscando espacios donde el diálogo sea posible. Bajo esta idea, el factor emocional como una dimensión formativa en la docencia universitaria, donde sus límites y alcances generan incertidumbre en el actuar docente puede ser una oportunidad más para promover una formación enfocada a la ética profesional docente desde la delimitación de actitudes docentes

más humanas, solidarias y de empatía hacia las circunstancias que viven los estudiantes en el nivel superior, resultado de la reflexión colectiva de los docentes.

En términos de formación docente, la necesidad de identificar las debilidades reales de la docencia es un paso indispensable en la definición de cursos de formación, en los cuales la ética profesional sigue siendo un contenido ausente. Así, en cuarto lugar los hallazgos del estudio demostraron lo siguiente: a medida que el docente va desempeñándose en el aula, va manifestando diversas necesidades formativas, por lo que los cursos generalizados no son la mejor opción para la formación en la docencia universitaria. Se requiere diversificar los cursos formativos en función de sus niveles de experiencia en la docencia y sus perfiles profesionales, buscando en todos ellos, espacios para promover la reflexión sobre el ejercicio docente que lleve a una toma de conciencia sobre el impacto social de su labor, propiciando con ello, un mayor compromiso con aquello que deben mejorar de su práctica formativa.

La profesionalización de la docencia en este sentido, va más allá de la adquisición de estrategias pedagógicas, didácticas, tecnológicas, o bien, de la sola actualización disciplinar. Implica desarrollar procesos formativos centrados en la esfera actitudinal y de personalidad docente, aspectos que requieren procesos más finos de observación y atención personalizada. Por ello, las principales recomendaciones al respecto son las siguientes:

Es importante atender a la formación inicial del docente universitario, en el sentido de brindar herramientas que le permita adquirir habilidades asertivas e identificar aquellas actitudes éticas que mejor favorecen la interacción con los jóvenes. De igual modo, brindar una formación gradual en función de las necesidades observadas en los docentes para el desempeño de sus funciones sobre procesos de sensibilización de lo que implica la docencia, el impacto de las actitudes en el desempeño de los estudiantes, estrategias de comunicación asertiva y el manejo de situaciones de conflicto en el aula podrían brindar al docente una mayor seguridad en el ejercicio de su deber.

En síntesis, promover cursos orientados al profesionalismo de la docencia, particularmente las actitudes éticas es un contenido que requiere ser atendido, delimitado e impulsado como

base de la formación inicial para quienes se incorporan a la docencia por primera vez y como cursos de formación continua para quienes presentan evaluaciones de desempeño bajo en forma recurrente. Cursos personalizados sobre la esfera actitudinal es trabajar en favor de la ética profesional de la docencia.

En quinto lugar, como lo demostraron los hallazgos de la investigación, la evaluación docente sigue siendo una estrategia importante en el desarrollo institucional, ya que ha cumplido con la rendición de cuentas. No obstante, esto responde únicamente a los intereses institucionales; es necesario que recupere su finalidad formativa y de retroalimentación. Si lo que se pretende es generar un impacto real en la calidad educativa, es indispensable repensar aquellos planteamientos base de la evaluación educativa ¿Qué y para qué evaluar?, impulsando propuestas de evaluación integral que involucren a todos sus interesados.

Generar un proceso de formación y sensibilización hacia la necesidad de evaluar para mejorar es una cuestión no atendida en la institución; trabajar en favor de una verdadera cultura de evaluación requiere desde quienes son responsables de esta tarea, de procesos de autocrítica sobre los propios mecanismos, usos e impacto de los resultados en la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral del estudiante.

Una cuestión que vale la pena destacar se refiere a las repercusiones que la evaluación docente institucional puede tener en la credibilidad de los docentes. Recuperar la confianza en la evaluación docente es un problema que parece no percibirse desde la visión directiva, situación que debe reflexionarse con seriedad. Por tal motivo, una aportación importante consiste en la necesidad de impulsar procesos de evaluación formativa, de carácter comprensivo en el personal directivo encargado de la evaluación institucional, promoviendo con ello otras perspectivas de evaluación docente, recuperando de este modo su relevancia académica.

Aunado a lo anterior, resulta prioritario favorecer el desarrollo de prácticas éticas docentes a partir de programas de evaluación formativa centrados en la dimensión ética, donde la voz de los docentes sea el eje orientador de los procesos, medios y diseño de instrumentos para

lograr un verdadero impacto en su práctica. En estos procesos de evaluación formativa, el peso fuerte debe ser la autoevaluación docente y la reflexión colectiva sobre las problemáticas reales observadas.

En conclusión, la generación de procesos de evaluación de la ética profesional docente debe ser un conjunto de acciones debidamente articuladas y visibles al interior de las instituciones, como parte de la razón de ser de las funciones de la universidad, priorizando con ello la mejora de la propia institución, además del interés en el posicionamiento de los rankings internacionales; se trata de recuperar el compromiso ético con la sociedad; después de todo la universidad trabaja con y para las personas, las transforma, por lo que su principal tarea es la formación de ciudadanos, quienes además de contar con el dominio de una disciplina, también asuman la profesión con un alto sentido ético y una postura crítica que sitúe el bienestar común como una meta constante y consciente.

En otras palabras, las prácticas docentes éticas son posibles como resultado de prácticas institucionales éticas, donde la universidad asuma entre sus funciones una lectura crítica del entorno interno y externo, promoviéndose como tarea común la reflexión y el compromiso reflejado en acciones de participación colaborativa orientadas a la mejora institucional, social y natural.

En conclusión, la ética profesional docente es una construcción social que puede lograrse a partir del diálogo en colectivo, recuperando las voces de quienes ejercen la docencia y a su vez de todos aquellos que participan en esta actividad; trabajar en su delimitación y desarrollo es otorgarle a la docencia su condición de profesión humana y social. Por lo tanto, ofrecer oportunidades de mejora a partir de programas de evaluación formativa es incidir tanto en la profesionalidad docente, como en el desempeño ético de todos los actores educativos, generando mayor conciencia en el impacto de su labor.

Sobre la cultura de la ética institucional y su incidencia en el contexto social

Otra cuestión a reflexionar consiste en el análisis de la ética desde la dinámica general de la universidad. Con respecto a este punto, puede apreciarse que tanto el código de ética como el modelo educativo, representan el esfuerzo institucional por hacer visible una serie de principios valorativos que caracterizan la deontología universitaria. No obstante, en ambos documentos se observan repeticiones de valor, confusiones conceptuales y falta de articulación en la base filosófica de ambos documentos. Asimismo, no existe una clara articulación y argumentación del lema universitario con la filosofía institucional señalada en los documentos normativos. Esto requiere un trabajo de análisis sobre los fundamentos filosóficos que permitan contar con un marco regulador para el desarrollo de la ética en la institución.

Por tal motivo, es necesario que las instituciones de educación superior desarrollen un trabajo de revisión minuciosa sobre las bases filosóficas que subyacen a sus modelos educativos y sus códigos de ética, en donde exista una deontología universitaria clara, debidamente delimitada en cuanto a principios de valor se refiere que a su vez se traduzca en estrategias educativas concretas que orienten el actuar ético de todos los miembros de la comunidad. No se trata solamente de trabajar en la actualización del código de ética y su correcta difusión, se debe ir más allá de un fin informativo.

Se requiere aterrizar esos marcos normativos en una ética aplicada que impacte en todas las instancias de la universidad; acciones formativas que motiven a la participación de todos los miembros de la comunidad a desempeñarse con altos niveles de ética. Por ello, es necesario desarrollar modelos de prácticas éticas que ejemplifiquen el deber ser en todos los roles que se desempeñan como miembros de una universidad: estudiante, docente, directivo o trabajador universitario. Es decir, delimitar acciones éticas que orienten el profesionalismo universitario, promoviendo una cultura de la ética dentro de la institución. Esta debilidad en las bases filosóficas que enmarcan la ética institucional podría ser un elemento que influye en la presencia de prácticas no éticas al interior de la universidad.

De esta manera, se puede apreciar que la ética como práctica vivencial en la institución debe visualizarse desde la imagen y formación de sus funcionarios, quienes tienen la responsabilidad de demostrar una actitud ética acorde con los principios de valor que la propia institución promulga. Desde la posición de las autoridades educativas es posible identificar una ética del discurso (Latapí, 1999) orientada a enfatizar las metas educativas desde el deber ser de la institución. Asumir una postura más crítica, objetiva y propositiva sobre las necesidades del entorno institucional requiere de una formación ética basada en enfoques contemporáneos (Urrutia, 2011; Villoro 2013) donde las contradicciones y/o polémicas de la realidad que se viven al interior de la universidad sean consideradas como vías de análisis y crítica social.

Asimismo, un trabajo de observación constante por parte de agentes externos a la institución sobre el desempeño ético de sus funcionarios, directivos y de todos aquellos que ejercen una posición de autoridad dentro de la universidad es una cuestión pendiente en la agenda educativa. Si lo que se busca es elevar la calidad de la institución, ésta debe comenzar por la formación y evaluación ética de quienes están al frente de la dirección de todos los procesos educativos.

Del mismo modo, es conveniente tomar en consideración que las demandas hacia el docente universitario son cada vez mayores y por ello, sus funciones son más complejas y difíciles de desarrollar, especialmente cuando carecen de las condiciones necesarias para hacer frente a los retos de la sociedad. Por ello, es recomendable visibilizar su desempeño desde la dimensión ética en las diversas funciones que desarrollan, brindando los recursos que faciliten su labor. Trabajar sobre una evaluación formativa significa saber escuchar las necesidades de cambio y transformación de la propia función docente a partir de las problemáticas cotidianas.

Promover una cultura de la ética requiere iniciar por la mejora de la dinámica institucional y sus principales dirigentes (Cortina, 2017; Urrutia, 2016; Hallak y Poisson, 2010) cuyo impacto debe traducirse en procesos menos burocráticos, flexibilidad en procesos educativos, menos supervisión y más acompañamiento a docentes y estudiantes, así como mayor respeto

y reconocimiento al trabajo docente, priorizando sus funciones medulares y evitando cargas excesivas de gestión. De igual forma, un reconocimiento explícito al desempeño docente es hacer valer su profesionalismo y otorgarle el lugar que merece como agente de cambio social.

Además, es importante que exista un proceso de autoevaluación sobre las causas que generan prácticas no éticas en la institución; hacer autodiagnósticos sobre el ambiente laboral y reflexionar en torno a las problemáticas reportadas, reconociendo las fallas, ausencias, carencias que se viven hacia el interior de la universidad son una vía para replantear las estrategias de mejora institucional, promoviendo ambientes éticos.

La reflexión docente en colectivo como medio para favorecer una cultura de la ética en la universidad es un elemento valioso poco explorado en las IES. Tomar en cuenta las voces y experiencias de los docentes es reconocer su valía como profesionales de la educación y dar cuenta de su posición como agentes críticos de cambio social, profesionales reflexivos, cuya trayectoria en la docencia les concede un conocimiento muy claro de la realidad social; los saberes en la docencia, la reflexión sobre su práctica cotidiana y el compromiso que asumen hacia la formación de otros, les permite desarrollar una doble profesionalidad, primero con la disciplina y luego con su enseñanza como parte de su contribución a la sociedad. En otras palabras, la riqueza derivada de las prácticas docentes son oportunidades valiosas para comprender mejor las problemáticas institucionales y sociales, sus causas y posibilidades de atención.

En concordancia con lo anterior, el diálogo reflexivo y crítico sobre la práctica docente permite identificar la relevancia y desarrollo de las disciplinas científicas, así como el rumbo que deben tomar. También dan cuenta de las limitaciones institucionales y de aquellas acciones que pueden orientar mejor el futuro de la universidad. La reflexión docente en colectivo se convierte en una especie de conciencia de las universidades, luchando por hacer visible las contradicciones, las ausencias y las debilidades de la dinámica institucional; abrir espacios para el diálogo, para el intercambio de experiencias de la profesión docente en el nivel superior; es abrir posibilidades de colaboración en favor de la generación de entornos universitarios éticos.

Otra reflexión importante radica en pensar la ética más allá del contexto universitario, como un factor determinante en el desarrollo y evolución de la sociedad. Es la universidad en quien la sociedad deposita su confianza como fuente de saber para el futuro de un país, de ella se espera la solución a las problemáticas sociales, económicas, políticas, ecológicas y de salud mundial que actualmente se enfrentan (Ortega y Gasset, 2001).

Desde esta perspectiva, la universidad tiene la importante función de generar la transformación social, por ello, las problemáticas derivadas del entorno social y cultural del estudiante demandan una atención mayor por parte de las instituciones de educación superior, en el sentido de favorecer la formación ética de los estudiantes y promover al mismo tiempo procesos de concientización en la esfera familiar del joven universitario, de tal forma que el futuro profesionista cuente con una formación disciplinar y profesional sólida, pero al mismo tiempo con una serie de principios éticos que le permitan contribuir a través del ejercicio de su carrera al cambio social y la mejora.

Las problemáticas sociales que afectan la vida de los jóvenes es un llamado a las IES para involucrarse y/o generar proyectos formativos de bienestar social, involucrando a las familias en la formación ética de los jóvenes. Esto es una necesidad que la universidad no está atendiendo y requiere de la participación estratégica de todos los actores educativos, significa repensar la universidad y adecuarla a la realidad social.

El uso inadecuado de la tecnología y las redes sociales son problemáticas de actualidad donde la ética recupera su sentido y su relevancia social. El manejo de la información que hacen los diversos medios de comunicación y su difusión a través de las redes sociales exige de los jóvenes universitarios un juicio ético para valorar la veracidad de la información y la toma de decisiones sobre su propia vida. Esto constituye un problema actual que requiere de procesos formativos donde la universidad debe incidir, ayudando a los jóvenes a pensar críticamente sobre aquello que reciben de fuentes externas.

De esta manera, las problemáticas en torno a las prácticas no éticas en el contexto universitario van más allá del contexto educativo, ¿cómo incidir en la promoción de

sociedades éticas desde el espacio universitario? Es una interrogante que debe plantearse la educación superior como último nivel educativo orientado a la profesionalización de las disciplinas. La ética como eje formativo al interior de las IES debe tener un impacto mayor involucrando a las familias y a todos aquellos agentes de cambio social en actividades coordinadas y con un fin educativo claro.

Lo anterior lleva a cuestionarse las funciones prioritarias de la universidad en el contexto actual, entre las que destacan la formación de ciudadanos éticos, democráticos y con una visión de justicia social, lo cual requiere de un proceso de diálogo y reflexión continua al respecto. En síntesis, la generación de ambientes sociales éticos debe promoverse desde la universidad.

Aportaciones metodológicas

Metodológicamente, la investigación aporta elementos muy interesantes en la construcción de instrumentos orientados a la evaluación formativa de la ética profesional en la docencia, ya que presenta una serie de dimensiones conceptuales para caracterizar la ética profesional. A partir de ellas, fue posible construir una escala likert para rescatar la opinión docente sobre aquellos elementos que mejor caracterizan la ética profesional en la docencia. Tanto el cuestionario como las dimensiones bajo las cuales fue construido pueden ser utilizados como base para continuar diseñando instrumentos de autoevaluación docente, o bien, cuestionarios estudiantiles centrados en el compromiso ético con la docencia.

Aunado a esto también está el uso de los grupos de discusión como técnica de investigación cualitativa cuyas bondades son reconocidas por diversos autores (Barbour, 2014; Gurdián-Fernández, 2007; Canales y Peinado, 1995; Álvarez-Gayou, 2019; Taylor y Bodgan, 1987; Gordo y Serrano, 2008 y Flick, 2010; 2014). A partir del estudio realizado, los grupos de discusión se proponen como una vía para la comprensión de la ética profesional docente y sus procesos de formación y evaluación en el nivel superior. La riqueza que ofrecen los grupos de discusión como una técnica cualitativa desde la perspectiva de una evaluación formativa permiten generar procesos de reflexión sobre la ética profesional, estimulando

hacia una toma de conciencia sobre el impacto de la labor y promoviendo la mejora de las prácticas docentes. Las características que hacen valiosa dicha técnica desde la experiencia en esta investigación se enlistan a continuación:

- Favorecen la recuperación de prácticas concretas para comprender la ética profesional docente desde las vivencias cotidianas de los profesores.
- Permiten conocer el modo en que los docentes procesan y dan sentido a la ética profesional en la docencia y los significados que, desde su formación personal, profesional y su trayectoria laboral otorgan a la ética y a la ética profesional.
- Además, es posible reconocer la existencia de múltiples perspectivas en torno a la construcción de la ética profesional y diversas miradas sobre su formación y evaluación en el marco de la docencia universitaria, cuya dinámica partiendo del diálogo, la reflexión y el debate, permite generar un posicionamiento colectivo, ofreciendo diversas alternativas de explicación y comprensión del fenómeno de estudio.
- Un aspecto que hace especialmente valioso a los grupos de discusión radica en la reflexión y actitud colaborativa de quienes participan en ellos, en este caso los docentes universitarios. A partir del diálogo en colegiado, los docentes van cuestionando sus propias prácticas, valores, posicionamientos éticos, situación que da lugar a nuevos planteamientos.
- La flexibilidad de las preguntas detonadoras brinda oportunidades para que los docentes compartan significados, experiencias e inquietudes sobre sus propias prácticas en la docencia, haciendo explícito su sentir sobre la elección de la docencia y argumentando su compromiso con ella como actividad profesional. Desde la mirada del colectivo, es posible el surgimiento de nuevas preguntas-guía que llevan a profundizar en la reflexión y el debate.
- El grupo de discusión al estar conformado por un pequeño grupo de docentes con diferentes trayectorias académicas y disciplinares favorece el debate, la explicación, la argumentación y la reflexión de la ética profesional al comienzo de la actividad. Pero a medida que avanza la discusión se va profundizando en otros elementos valiosos que subyacen a la ética profesional, como la ética institucional y la ausencia

de la ética en la sociedad actual. Esta riqueza de la información permitió que en la investigación se ubicara a la ética profesional desde un marco de discusión más general, diversificando con ello, el horizonte de la investigación, ampliando así la visión de la investigadora.

- También permite tomar en consideración la participación de otros agentes educativos para favorecer el análisis y reflexión sobre la relevancia de la ética institucional y social. El debate entre docentes llevó a identificar la relevancia de otros agentes educativos que pueden participar en diálogos colectivos para generar proyectos de mayor alcance al fenómeno de la ética y la ética profesional.

En conclusión, los grupos de discusión son una excelente técnica para desarrollar procesos de evaluación formativa que en combinación con otro tipo de instrumentos de corte cuantitativo como lo puede ser el uso de cuestionarios de opinión estudiantil y/o escalas de autoevaluación docente sobre el desempeño ético del profesor, podrían ser una estrategia para vincular procesos de formación y evaluación orientados a la mejora del profesionalismo docente.

Sensibilizar a los docentes a través de un ejercicio de autoevaluación del propio desempeño ético para después dar lugar a la generación de espacios académicos donde sea posible estimular la discusión colegiada sobre la ética profesional docente, su impacto en la formación integral de los jóvenes universitarios, así como tomar conciencia sobre el compromiso social que se asume al ser docente universitario, puede ser un primer paso para propiciar procesos de evaluación formativa y trabajar en favor de una cultura de la evaluación y de la ética al mismo tiempo.

Nuevas rutas de investigación

A partir del desarrollo de esta investigación, se derivaron otras interrogantes para futuros estudios, las cuales se plantean a continuación:

Desde la perspectiva de estudiantes y egresados ¿Cuáles son aquellas prácticas éticas que han favorecido su desarrollo profesional y laboral?, ¿Cómo ha impactado el comportamiento ético del docente universitario en el logro de una ética profesional para el ejercicio de su profesión?

Desde la perspectiva de los egresados ¿Qué acciones del desempeño ético del docente universitario les han permitido desempeñarse éticamente en el ámbito laboral?, ¿Qué competencias éticas para el ejercicio de su profesión fueron resultado de las prácticas éticas de los docentes universitarios?

Desde los procesos de formación ¿Qué contenidos deben caracterizar los cursos de ética profesional docente para incidir en el desarrollo de prácticas éticas en el aula?, ¿Qué estrategias formativas son necesarias para desarrollar competencias socioemocionales que incidan en la ética profesional del docente e impacten favorablemente en los procesos de interacción entre docentes y estudiantes universitarios?

Desde los procesos de evaluación docente ¿Cómo promover procesos de autoevaluación docente centrados en la dimensión ética?, ¿Cómo integrar procesos de evaluación de la ética profesional docente desde una perspectiva formativa que propicie la participación activa y crítica de docentes y estudiantes?, ¿Cómo vincular procesos de evaluación formativa a través de métodos mixtos que incidan en la práctica de la ética profesional en la docencia universitaria?

Desde una perspectiva institucional y social ¿Cómo promover proyectos universitarios orientados a favorecer una cultura de la ética dentro de la institución, cuyo impacto favorezca la propia ética profesional de la docencia así como también la formación ética de los jóvenes estudiantes?, ¿Qué papel juegan la emociones de docentes y estudiantes en el desarrollo de ambientes éticos universitarios?, ¿Cómo incorporar a las familias en proyectos educativos universitarios orientados a la formación ética de los jóvenes?, ¿Qué acciones y/o vínculos con otros sectores puede desarrollar la universidad para impulsar la ética como una práctica social orientada al logro de la justicia social y la ciudadanía?

Todas estas interrogantes permiten continuar con estudios más finos sobre la ética profesional en la docencia y el impacto que ésta puede tener en la conformación de sociedades justas y democráticas. Como puede notarse, desarrollar futuras investigaciones sobre la ética profesional docente lleva a plantearse proyectos educativos más amplios, donde la participación de todos los actores educativos es relevante y valiosa, pero además donde se reconoce la participación de la familia como agente de cambio social; la ética es una cuestión de carácter social que compete a todos los seres humanos, por lo tanto, la participación colaborativa es indispensable en el logro de comunidades éticas.

A partir de los fundamentos anteriores se puede concluir que lograr una docencia ética, será uno de los grandes compromisos que tiene la universidad con la sociedad; la formación centrada en las necesidades reales de la docencia y la evaluación docente con fines de retroalimentación son procesos que deben vincularse si se desea elevar la calidad de la docencia, desarrollando procesos de evaluación integral cada vez más finos y completos que den cuenta del desempeño del profesor desde su dimensión ética, esto será un reto importante dentro de las universidades en los próximos años.

A manera de cierre, es importante reconocer tanto la disposición de los informantes que participaron en la entrevista como la participación activa y crítica de los docentes de los grupos de discusión y de quienes respondieron al cuestionario de opinión. En todo momento demostraron un interés genuino por compartir sus saberes, asumiendo una escucha activa y una actitud de colaboración para lograr los objetivos de la investigación. Debe recordarse que este trabajo tuvo lugar durante el periodo más difícil de la pandemia por Covid 19, por lo que contar con la presencia de docentes y la participación de funcionarios es una demostración de ética profesional que se traduce en actitudes de solidaridad y empatía hacia el desarrollo de la investigación educativa.

Referencias

- Aguilar, D. V. (2015, del 16 al 20 de noviembre). Hacia un modelo de autorregulación docente en educación superior [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Chihuahua, México.
- Águila, M. M. J. B., Croda, B. P. e Iturbide, F. P. (2014). Ética profesional de la docencia, desde la perspectiva de estudiantes de la maestría en pedagogía. En López-Calva, J. M. y Gaeta, G. M. L. (Coords.). *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 25-47). Ibero-UPAEP.
- Álvarez-Gayou, J. J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós educador.
- Álvarez, J; Rodríguez, C; Herrera, L. y Lorenzo, O. (2012). Valoración de alumnos universitarios sobre la deontología profesional: Un estudio realizado en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (España). *Interdisciplinaria*, 29 (1), 23-42.
- ANUIES. (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México*. México. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Arámburo, V. V., y Luna, S. E. (2013). La influencia de las características del profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 949-968. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703012>
- Arbesú, M. I; Canales, A; Crispín, M. L; Cruz, I; Figueroa, A. E. y Gilio, M. C. (2011). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: Planteamientos y perspectivas. En Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, A. F. (Coords.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 203-252). IISUE-UNAM.
- Arbesú, M. I. y Figueroa, R. A. E (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En Rueda, B. M; Díaz-Barriga, A. F. y Díaz, P. M. (Coords.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 161-174). UNAM-UAM-UABJO.

- Arroyo, M. L. (2018, del 4 al 6 de septiembre). Los valores en los futuros docentes. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación: Debates en Evaluación y Currículum*, Tlaxcala, México.
- Aparicio, A. E. J. (2014). *Validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. file:///Users/Alma/Downloads/tesis_enrique_jesus_aparicio-1.pdf
- Badia, G. A., Monereo, C. & Meneses, J. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13 (1),1-22 Doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup
- Bakieva, M; Canales, A; Cisneros, E. J; Fernández, N; González, J; Jornet, J; Leyva, Y; Luna, E; Parral-Sandoval, M. C; Rueda, B. M. y Sancho, C. (2016). Reflexiones generales sobre el contexto para el desarrollo de la docencia. En Rueda, B. M. (Coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 299-307). UNAM.
- Balderas, G. I. (2018, del 4 al 6 de septiembre). Profesionistas docentes. Valoración del ejercicio docente en el nivel superior [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación: Debates en Evaluación y Currículum*, Tlaxcala, México.
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Morata.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bárcenas, P. L. A. y Guajardo, S. E. N. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Análisis de la implementación del eje transversal de ética profesional en licenciaturas de la Ibero Puebla [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- Barragán, S. A. N. (2016). Ser un buen profesional desde la perspectiva de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la UNAM e Ibero Puebla. En Yurén, T., Ibarra, U. L. M. y Escalante, F. A. E. (Coords.). *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos. Praxis digital-8*, (pp. 318-329). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Birks, M., Chapman, Y. & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research. Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13 (1), 68-75.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://www.tandfonline.com/loi/uqrp20>
- Briceño, J; Rivas, S. H. y Lobo, S. H. E. (2011). La ética del docente universitario en la gerencia del conocimiento. *Artículos Arbitrados*, 15 (51), mayo-agosto, 339-348.
- Bruce, M. & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of moral education*, 45 (3), 354-371.
- Cámara, C. A., Baas, L. M. A. y Carrillo, P. I. E. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Formulación de un instrumento válido y confiable para la autoevaluación del desempeño de docentes de educación normal [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- Campo-Cabal, G. (2012). Conductas transgresoras en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41, 120-135.
- Camps, V. (1996). *Virtudes públicas*. Espasa-Calpe.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Península Atalaya.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Síntesis.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. SEP.
- Castro, R. D. y Díaz, F. M. (2015). Valores sociales y métodos de enseñanza: lo que deben mejorar los docentes universitarios desde la visión de los estudiantes. *Humanidades Médicas*, 15 (3), 582-602.
- Coloma, M. C. R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 61-76. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf
- Cortina, A. (2017). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Paidós.
- Costeño, H. J., Iglesias, S. M., Loredó, E. J., Martínez, C. V., Romero, L. R. y Sánchez, S. M. (2021, del 3 al 5 de noviembre). Dialogremos: modelo de evaluación docente [Ponencia]. *VIII Coloquio: Desafíos actuales, aproximaciones, experiencias y modelos RIIED*, México.

- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps). *Manual de investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa Vol. III* (pp. 270-325). Gedisa.
- Chávez, G. G. (2019). Conocimiento, didáctica y empatía: rasgos de los profesores de excelencia según los estudiantes universitarios. En Hirsch, A. A. y Pérez-Castro, J. (Coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 149-164). IISUE-UNAM.
- Chávez, G. G., y Benavides, M. B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 37, 1-13. http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_08
- Chávez, G. G. y Treviño, T. M. C. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Ética y excelencia del profesorado: La mirada de los estudiantes [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- Christians, C. G. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa Vol. I* (pp. 283-331). Gedisa.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Crisol, E. y Romero, M. A. (2014). Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for educators, teachers and trainers* 5 (2), 23-35. <https://es.scribd.com/document/268785849/practica-docente-versus-etica-docente>.
- Cruz, R. I; Crispín, B. M. L. y Caudillo, Z. L. (2001). Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia. En Rueda, B. M; Díaz-Barriga, A. F. y Díaz, P. M. (Coords.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 175-189). UNAM-UAM-UABJO.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO (pp. 91-103). Santillana-UNESCO.
- Denman, C. A. y Haro, J. A. (Comps.). (2002). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa Vol. I*. Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa Vol. II*. Gedisa.
- Díaz-Barriga, A. F., Pérez, R. M. A. y Lara, G. Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de psicología reportan incidentes críticos en aulas y en escenarios reales. *Universia*, 8 (18), 42-58.
- Díaz, M. A. R. (2021, del 15 al 19 de noviembre). Dilemas éticos presentes en la figura del profesor investigador de educación superior [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Puebla, México.
- Díaz, M. D. A. (2008). Hacia un desempeño ético del profesor universitario: Crónica de una realidad modificable. *Tiempo Laberinto*, 12-22.
- Dirección de Superación Académica. (2021). *Programa estratégico de formación integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/superacion-academica/
- Duch, L. (2007). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Edling, S. & Frelin, A. (2016). Sensing as an ethical dimension of teacher professionalism. *Journal of moral education*, 45 (1), 46-58. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2015.1127801>
- Escalante, F. A. E. (2019, del 18 al 22 de noviembre). La dimensión ética del buen profesor universitario [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Guerrero, México.
- Escámez, S. J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 11-27.
- Escartín, R. S., García, I. S. L. y Ponce, D. T. (2015, del 16 al 20 de noviembre). Validación de la escala para medir la percepción de la justicia educativa [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Chihuahua, México.
- Figuroa, K. L.; Torres, G. B. y Elos, D. M. (2009, del 21 al 25 de septiembre). Ética profesional en los posgrados de la universidad veracruzana: Rasgos más significativos de ser un buen profesional [Ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Veracruz, México.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1304-F.pdf

- Finkler, M., Caetano, J. C. & Sousa, R, F. R. (2012). Ethical-pedagogical care in the process of professional socialization: towards ethical education. *Interface-Comunicação*, 16 (43), 981-993.
- Flick, U. (2007). Investigación cualitativa e investigativa cuantitativa. En J. Torres (Ed.). *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 277-285). Morata.
- Flick, U. (2010). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of qualitative data analysis*. SAGE.
- Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En Gómez, C. (Coord.). *Ética: Doce textos fundamentales del siglo XXI* (pp. 308-318). Alianza.
- French-Lee, S. & McMun Dooley, C. (2015). An exploratory qualitative study of ethical beliefs among early childhood teachers. *Early Childhood Educ J.*, 43, 377-384. DOI 10.1007/s10643-014-0659-0
- García-Cabrero, B. Loredo, E. J. y Carranza (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. <http://www.redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B; Loredo, E. J; Luna, E; Pérez, C; Reyes, R; Rigo, M. A. y Rueda, B. M. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, A. F. (Coords). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). IISUE-UNAM.
- García-Cabrero, B., Loredo, E. J., Luna, S. E. y Rueda, B. M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. Juan Pablos Editor.
- García-Cabrero, B. y Ponce, C. S. (2021, del 3 al 5 de noviembre). La presencia emocional docente en entornos virtuales y su evaluación [Ponencia]. *VIII Coloquio: Desafíos actuales, aproximaciones, experiencias y modelos RIIED*, México.
- García, R., Ferrández, R; Sales, Ma. A. y Moliner, Ma. O. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario

- hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1), 129-149.
www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_8.htm
- García, R., Jover, G. y Escámez, S. J. (2010). Ética profesional docente. *Estudios sobre educación*, 19, 285-309.
- García, S. D. E. (2015). Concepciones de docentes sobre su profesión: una aproximación cualitativa al pregrado universitario. *Revista de docencia universitaria*, 13 (3) Octubre-diciembre, 331-355.
- García, V. N. J. y Valenzuela, G. J. R. (2017, del 20 al 24 de noviembre). El rol de la inteligencia intrapersonal en la autorregulación y profesionalización docente [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- García, L. R., Verde, P. I. y Vázquez, V. (2011, del 21 al 22 de octubre). ¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia? [Ponencia]. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Barcelona, España.
<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/227.pdf>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. (2016). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Paidós.
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. FCE.
- Gómez, C. (Coord). (2014). *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Alianza editorial.
- González, R. F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González, O. A. M. y Arzola, F. D. M. (2015, del 16 al 20 de noviembre). La autoevaluación de competencias docentes en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes: Un punto de partida para la autorreflexión y la formación permanente [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Chihuahua, México.
- Gordo, A. J. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson-Prentice Hall.

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. IDER.
- Hallak, J. y Poisson, M. (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas ¿Qué hacer?* Ediciones UNESCO.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury Publishing.
- Hickman, R. H., Alarcón, A. M. E. y Martínez, A. F. (2015, del 16 al 20 de noviembre). Competencias asociadas al significado de buen profesor por estudiantes que inician y terminan su formación en pregrado [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Chihuahua, México.
- Hirsch, A. A. (2010a). Formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Número Especial). <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-hirsch3.html>
- Hirsch, A. A. (2010b). Ética profesional y profesores universitarios: Una perspectiva comparada. *Revista Reencuentro*, 57, 33-38.
- Hirsch, A. A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 1-16.
- Hirsch, A. A. (2019). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado de posgrado de la UNAM. En Hirsch, A. A. y Pérez-Castro, J. (Coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp.133-148). IISUE-UNAM.
- Hirsch, A. A. y Yurén, T. (Coords.). (2013) *La investigación en México en el campo educativo y valores 2002-2011* Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ANUIES-COMIE.
- Hortal, A. (2000). Docencia. En Hirsch, A. A. y Pérez-Castro, J. (Coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 94-97). IISUE-UNAM.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée De Brouwer.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (2002). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En Denman, C. A. y Haro, J. A. (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El colegio de Sonora.

- Ibarra, R. Ó. (2007). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Universidad Pedagógica Nacional. www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf
- Idareta, G. F. y Úriz, P. M. J. (2012). Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. *Alternativas*, 19, 33-44.
- Iglesias, S. M. M. y Loredo, E. J. (2017, 20 al 24 de noviembre). La evaluación de la docencia en instituciones de educación superior: Significado para el docente [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- ITESM (2017). *Protocolo de actuación para la prevención y atención de violencia de género en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*. ITESM.
- Iturbide, F. P. y López-Calva, J. M. (2021, del 15 al 19 de noviembre). Conflictos, dilemas éticos y engagement de docentes universitarios: el caso de la UPAEP [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Puebla, México.
- Jaramillo, E. L. G. y Aguirre, G. J. C. (2010). Lévinas y las ciencias sociales: Fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Revista Folios*, 31, 3-19.
- Jiménez, N. Luque, M. y Chacín, N. (2005). Ética praxis educativa y práctica pedagógica del docente universitario. *Encuentro Educativo*, 12 (2), 173-193.
- Johnson, R. y Kuby, P. (2012). *Estadística elemental*. Cengage Learning Editores.
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 185-195. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art14.pdf>
- Keenan, S.J. J. (2015). What you teach. *U. S. Catholic*, 17-21.
- Kelle, U. (2005). ¿Hacer “emerger” o “forzar” los datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. *FQS Forum: Qualitative social research*, 6, 2, 1-23.
- Keow, N. T., Chan, Ch. T. & Devi, V. U. (2015). Critical issues of soft skills development in teaching professional training: Educators’ perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 205, 128-133. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.039.
- Kepowicz, M. B. y Rodríguez, G. L. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Valores profesionales de la docencia [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*,

- COMIE, Ciudad de México, México.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/0642.pdf
- Kornblit, A. L. (2007). Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. En Kornblit, A. L. (Coord.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15- 34). Biblos.
- Latapí, S. P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. Plaza y Valdés.
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. C. (2013). *The constructivist credo*. Left coast press inc.
- López-Aranguren, J. L. (2001). La ética y la tarea de la moralización. En Gómez, C. (Coord.). *Ética: Doce textos fundamentales del siglo XXI* (pp. 321 - 339). Alianza.
- López-Calva, J. M. (2016). “Quien tenga oídos, que oiga”. ¿Qué vale la pena aprender en la universidad?. *Sinéctica*, 47, 1-6.
- López-Calva, J. M. (2021, del 15 al 19 de noviembre). Agencia, formación ética profesional y autonomía en la formación de profesores en América Latina desde la visión de expertos y docentes [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Puebla, México.
- López-Calva, J. M., Benítez, U. M. P. y Méndez, E. C. R. (2017, 20 al 24 de noviembre). ¿Educación para la renta o para la democracia? Rasgos de un buen profesional desde la visión de estudiantes y profesores de una universidad privada [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- López-Calva, J. M., Gaeta, G. M. L. y De La Luz, L. M. C. (2019, del 18 al 20 de noviembre). La relación entre ética y responsabilidad social a partir de las buenas prácticas: La concepción de estudiantes de licenciaturas en educación de una universidad pública y una privada [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Guerrero, México.
- López-Calva, J. M. y Gómez, V. M. I. P. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Valores profesionales y excelencia docente desde la perspectiva de los profesores de una universidad privada [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.

- López, G. C., Montoya, V. J., Salas, G. A. y Quiroga, L. E. (2021, del 3 al 5 de noviembre). Evaluación de los programas de formación ética en la universidad: Retos y desafíos [Ponencia]. *VIII Coloquio: Desafíos actuales, aproximaciones, experiencias y modelos RIIED*, México.
- López-Zavala, R. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 15-24.
- López-Zavala, R., Torres, A. M. S. y López-Gil, J. C. (2016). Los derechos humanos en la educación universitaria y los deberes éticos del profesorado. En Yurén, T., Ibarra, U. L. M. y Escalante, F. A. E. (Coords.). *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos. Praxis digital-8* (pp. 448-458). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- López-Zavala, R., Torres, A. M. S. y Solís, A. M. L. (2019, del 18 al 22 de noviembre). Ética docente universitaria. La necesaria cultura pedagógica del profesorado en la modernidad líquida [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Guerrero, México.
- Loredo, E. J. (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. Porrúa.
- Loredo, E. J. y Rigo, L. M. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista. En Rueda, B. M; Díaz-Barriga, A. F. y Díaz, P. M. (Coords.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 55-68). UNAM-UAM-UABJO.
- Luna, M. A. B., Sánchez-Olivarría, C. y Jiménez, V. M. (2016). Hacia una caracterización del buen profesor universitario de Ciencias de la Educación de la UATx. En Yurén, T., Ibarra, U. L. M. y Escalante, F. A. E. (Coords.). *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos* (pp. 403-411). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, 137-144.
- Medina, R. A., Domínguez, G, M. C. & Medina, D. M. (2010). Teaching competencies assessment. *Innovacion Educativa*, 10 (53), 73-95.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770006>

- Medina, V. L. y Rigo, L. M. A. (2015, del 16 al 20 de noviembre). La autoevaluación y autorregulación docentes: un estudio de caso desde la mirada del profesor a los resultados de su desempeño [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Chihuahua.
- Mejía, N. J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 abril-septiembre, 47-60.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mínguez, V. R. (2010). La escuela de hoy en la encrucijada, hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría Educativa*, 22 (2), 43-61.
- Monroy, S. V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *RMIE*, 18 (58), 789-810.
- Moore, G.E. (1997). El tema de la ética. En Gómez, C. (Coord.). *Ética: Doce textos fundamentales del siglo XXI* (pp. 113 - 136). Alianza.
- Murillo, G. O. L. y Páez, M. P. (2015, del 16 al 20 de noviembre). Competencias docentes universitarias: Una materia pendiente [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Chihuahua, México.
- Murillo, J. T. (2018, del 4 al 6 de septiembre). Una evaluación docente para la justicia social. Conferencia magistral [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación Evaluación 2018*, Tlaxcala, México.
- Murillo, J. T. y Hernández, C. R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 1-17. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>
- Murillo, F. J; Román, M. y Hernández, C. R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 1-17. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Nava, P. J. M. (29 de octubre de 2011). Falta de formación ética en el profesorado. [Entrevista] realizada por Sepúlveda, V. L. *Gaceta Universitaria, sector Educación*. UNAM.
- Navarro, O. (2008). El “rostro” del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII, 177-194.

- Navia, A. C. (2019). Aproximaciones conceptuales en torno al buen docente en educación superior. En Hirsch, A. A. y Pérez-Castro, J. (Coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp. 181-195). IISUE-UNAM.
- Neira, N. I. I., Ibáñez, C. M. y López, O. H. M. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Proceso de validación de una rúbrica diseñada con el enfoque formativo [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí México.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- OCDE (2019). *Educación Superior en México. Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral*. OCDE Publishing.
https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E. y Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Educare Electronic Journal*, 22 (2), 1-27. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Ortega, R. P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, mayo-agosto, 243-264.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *La misión de la universidad*. Palma.
- Pascale, C.M. (2011). *Cartographies of knowledge. Exploring qualitative epistemologies*. SAGE.
- Pérez, S. S. y Albarrán, A. R. (2017, del 20 al 24 de noviembre). La excelencia académica en el ISCEEM, una mirada desde la dimensión ética [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- Quijada, L. K. Y. (2015, del 16 al 20 de noviembre). Los valores profesionales de la docencia [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Chihuahua, México.

- Ramírez, V. M. S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 25-44.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124665003>
- Rancich, A. M., Donato, M. y Gelpi, R. J. (2015). Relación docente-alumno: Percepción de incidentes moralmente incorrectos. *Persona y Bioética*, 19 (2), 319-329. DOI: 10.5294/pebI.2015.19.2.10
- Ricoeur, P. (1990). Ética y moral. En Gómez, C. (Coord.). *Ética: Doce textos fundamentales del siglo XXI* (pp. 289-306). Alianza.
- Ríos, O. R., Rivera, K. C. R. y Cota, M. D. O. (2021, del 15 al 19 de noviembre). Descripción de la ética profesional de los docentes de la ByCENES [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Puebla, México.
- Risjord, M. (2014). *Philosophy of social science. A contemporary introduction*. Routledge.
- Rodríguez, A. (2019). ¿Qué le encontraron a la UAEH?. *Revista desde abajo*, 27
<https://desdeabajo.mx/2019/04/que-le-encontraron-a-la-uah/>
- Rodríguez, G. G; Gil, F. J. y García, J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rojas, A. C. E. (2011). Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1, 1-22.
- Rueda, B. M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. UNAM.
- Rueda, B. M. (2010). Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 345-351.
http://www.rinace.net/rie/numeros/vol3-num1_e/reflexiones.pdf
- Rueda, B. M. (Coord). (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. IISUE-UNAM.
- Rueda, B. M. (2016). *Prácticas y condiciones para el desarrollo de la docencia*. IISUE-UNAM.
- Rueda, B. M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48 (1), 143-159.

- Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, A. F. (Coord). (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. IISUE-UNAM.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, R. V. (2016). *Ética y mundo actual*. Universidad Iberoamericana.
- Safari, Y. & Yoosefpour, N. (2018). Dataset for assessing the professional ethics of teaching by medical teachers from the perspective of students in Kermanshah University of Medical Sciences, Iran. *Data in Brief* 20, 1955-1959. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dib.2018.09.060>
- Salazar, A. J., Inostroza, H. P., Marín, A. P., Gutiérrez, T. M. y Olivera, A. L. (2018). Modelo de evaluación docente. Una experiencia endógena como alternativa a la realidad de los profesores chilenos. *Edetania* 54, 93-105.
- Sánchez, R. R. (2018, del 4 al 6 de septiembre). Metaevaluación de las acciones de evaluación del desempeño docente desde la dimensión profesional [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación: Debates en Evaluación y Currículum*, Tlaxcala, México.
- Sancho-Álvarez, C., Rueda, B. M., González-Such, J. G. y Jornet, M. J. M. (2021). Instrumento para evaluar la Cohesión Social en Universidades Mexicanas: Resultados de la Validación Cultural UNIVECS-MX. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 14 (1), 115-133. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.007>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.Ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sanz, P. R. (2019). Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas prácticas docentes. En Hirsch, A. A. y Pérez-Castro, J. (Coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp. 79-99). IISUE-UNAM.
- Sanz, P. R. y Serrano, S. A. (2015). El desarrollo de capacidades en educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica*, 1-16.

- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Edulp.
- SEP. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. México. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- SEP (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. México. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Serna, R. y Luna, S. E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 37, 1-18. http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_04
- Serrano, Z., Osses, L. M. y Molina, V. (2018). *Evaluación y desarrollo de competencias éticas de docentes en servicio*. Chile: Universidad de Chile. <http://www.uchile.cl/porta/investigacion/programas-de-investigacion.pdf>
- Siegel, S. y Castellan, N. J. (1998). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Trillas.
- Silas, C. J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles educativos*, XXVII, (109-110), 7-37. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000200002
- Silva, B. L. A. (2018, del 4 al 6 de septiembre). ¿La evaluación docente podría cambiar la práctica ética-profesional en el aula? [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación: Debates en Evaluación y Currículum*, Tlaxcala México.
- Solano, G. W. y Campos, C. J. (2014). Hacia la construcción de un perfil para el docente del futuro. *Innovaciones educativas*, 21, 85-107.
- Stake, R. E., Arbersú, G. M. I. & Contreras, P. G. (2017). Assessing the quality of a university-particularly its teaching. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 15 (2), 125-141. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6371>
- Strauss, A. y Corbin, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- Tapia, G. G. A. (2019). Concepciones y criterios de valoración del profesorado universitario perteneciente al ámbito de las humanidades sobre la relación entre ética y excelencia docente. *Praxis sociológica*, 24, 201-212.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres, N. M. R. (2006). El profesor universitario, un agente de desarrollo moral. *Revista Ciencias de la Salud*, 4e (número especial), 103-109.
- Treviño, T. M. C. y Chávez, G. G. (2017, del 20 al 24 de noviembre). La ética profesional del docente en tela de juicio [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- UAEH (2015). *Modelo educativo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. UAEH. https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/
- UAEH (2018a). *Informe de evaluación docente institucional 2018*. Dirección General de Evaluación Docente. UAEH. https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/evaluacion/spiep/2018/informe-final-eval-doc-2018.pdf
- UAEH (2018b). *Breve Bosquejo Histórico de la UAEH*. UAEH. <http://www.uaeh.edu.mx/excelencia/historia.html>
- UAEH (2019). *Código de ética e integridad académica del personal y el alumnado de la UAEH*. UAEH. https://www.uaeh.edu.mx/defensor_univ/doc/2020/codigo-de-etica-e-integridad-academica-del-personal-y-el-alumnado.pdf
- UAEH (2020). *Documentos Administrativos de la Dirección General de Evaluación*. UAEH.
- UAEH (2021a). *Evaluación docente institucional julio-diciembre 2021*. Dirección General de Evaluación Docente. UAEH. https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/evaluacion/spiep/2021/eval-doc-2021.pdf
- UAEH (2021b). *Informe de quejas presentadas ante la defensora universitaria*. UAEH. https://www.uaeh.edu.mx/defensor_univ/informes/2021/informe-quejas-presentadas-defensora-universitaria-21.pdf

- UAEH (2022). *Anuario estadístico 2021. Quinto Informe de la Administración Universitaria 2017-2023* <https://uaeh.edu.mx/informe/2017-2023/5/anuario-estadistico/anuario-estadistico-2021.pdf>
- UIA (2018). *Protocolo para la prevención y atención de violencia de género en la universidad iberoamericana*. UIA.
- Ulloa, L. N. Y. (2018, del 4 al 6 de septiembre) Autoevaluación del profesor. Primer paso para mejorar la enseñanza mediante la investigación-acción [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación: Debates en Evaluación y Currículum*, Tlaxcala, México.
- UNAM (2016). *Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM*. UNAM.
- UNESCO. (2016a). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>.
- UNESCO (2016b). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO.
- Urrutia de la Torre, F. (2011). Hacia una propuesta pedagógica para una formación ética orientada a la acción responsable y solidaria con jóvenes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *XLI* (1-2), 13-59.
- Urrutia de la Torre, F. (2015). Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *XLV* (3), 41-88.
- Urrutia de la Torre, F. (2016). Debate en torno a la formación moral, cívica y ética en México: Fundamentación filosófica, análisis sociológico y discusión pedagógica para construir un sistema de referencia. *Sinéctica*, *46*, 1-19.
- Vasilachis, D. G. I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vilar, J; Riberas, G. & Rosa, G. (2016). How social educators manage conflict of values. *Journal of applied ethics*, *7*, 207-230.
- Villarroel, V. A. y Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, *10* (4), 75-96. DOI: 10.4067/S0718-50062017000400008

- Villoro, L. (2006, del 26 al 28 de octubre). El valor de la justicia [Ponencia]. *VI jornadas de investigación educativa y valores*. Monterrey, Nuevo León, México.
- Villoro, L. (2013). *Los retos de la sociedad por venir*. Fondo de cultura económica.
- Villoro, L. (2015). *Los linderos de la ética*. Siglo XXI.
- William Davidson Institute at the University of Michigan (2019). *Cognitive interview guide developed by the performance measurement initiative*. American Statistical Association.
- Willis, G. B. (1999). *Cognitive interviewing. A "How to" guide*. American Statistical Association.
- Wittgenstein, L. (1989). Conferencia sobre ética. En Gómez, C. (Coord.). *Ética: Doce textos fundamentales del siglo XXI* (pp. 137 - 150). Alianza.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles educativos, ética profesional en la educación superior*, Vol. XXXV (142), 6-14.
- Zavaleta, S. R. (7 de febrero 2020). La UNAM y la violencia de género. *Excelsior*.
<https://www.excelsior.com.mx/opinion/ruth-zavaleta-salgado/la-unam-y-la-violencia-de-genero/1362743>
- Zeinaf, M. Motallebzadeh, K. & Ashraf, H. (2018). Developing, localizing & validating code of professional ethics through PLS-SEM: EFL university instructors' perspectives. *Cogent Education*, 5, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dib.2018.09.060>
- Zemelman, H. M. (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. IPECAL Instituto Pensamiento y Cultura en América, A. C.

Anexos

Anexo 1. El cuestionario a docentes universitarios

Cuestionario “La evaluación de la ética profesional en la práctica docente universitaria”

Presentación: El cuestionario tiene como propósito conocer su opinión sobre aquellos aspectos que a su juicio caracterizan mejor la ética profesional y su presencia en los procesos de evaluación del desempeño docente institucional. Este cuestionario forma parte de una investigación más amplia sobre la construcción de la ética docente, por lo que su experiencia docente resulta muy valiosa. Le invito a responder con honestidad. La información proporcionada será de carácter confidencial y será utilizada con fines de investigación. Agradezco su colaboración.

Instrucciones: Señale con una (X) la opción que mejor defina su postura en cada una de las siguientes frases. Al tratarse de apreciaciones personales no existen respuestas correctas o incorrectas.

De acuerdo con tu experiencia docente ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes aseveraciones?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me identifico con la profesión docente				
2. Tengo vocación por la enseñanza				
3. Me siento motivado al desempeñarme como docente				
4. Disfruto las actividades de la docencia				
5. Me identifico con los valores de la institución				
6. Me capacito en temas sobre ética para ser un mejor docente				

Con base en su trayectoria docente ¿Qué importancia tienen las siguientes actitudes docentes?	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante
7. Tratar con cordialidad y amabilidad a los y las estudiantes				
8. Demostrar empatía ante las necesidades de los y las estudiantes				
9. Comunicarse asertivamente con los y las estudiantes				
10. Brindar confianza a los y las estudiantes para que externen sus opiniones				
11. Actuar con paciencia ante las dificultades de los y las estudiantes				
12. Brindar un trato equitativo a los y las estudiantes				
13. Mostrar interés genuino por el bienestar de los y las estudiantes en su proceso formativo dentro de la universidad				
14. Respetar las creencias y opiniones de los y las estudiantes				
15. Respetar las tradiciones culturales y lingüísticas de los estudiantes				
16. Promover en los y las estudiantes la superación personal y el deseo de aprender				
17. Promover en los y las estudiantes el amor a sí mismos				
Con base en su trayectoria docente ¿Qué importancia tienen las siguientes acciones profesionales?	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante
18. Respetar los horarios de entrada y salida de clase				

19. Establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes en conjunto con el grupo				
20. Evaluar el aprendizaje estudiantil con apego a los lineamientos establecidos con el grupo				
21. Cuidar que los puntajes de evaluación de los aprendizajes sean congruentes con el nivel de complejidad de los contenidos educativos				
22. Establecer las normas de clase en acuerdo con los y las estudiantes				
23. Propiciar un clima de armonía en las clases				
24. Evitar cualquier forma de discriminación en el aula				
25. Evitar comentarios o chistes con contenido sexual o agresivos				
26. Generar un entorno educativo que promueva en los y las estudiantes la vocación hacia el ejercicio de su profesión				
27. Demostrar sinceridad en el discurso académico				
28. Reflexionar ante los dilemas éticos que plantea la práctica docente				
29. Promover el espíritu crítico en el estudiante				
30. Discutir con los y las estudiantes sobre problemáticas sociales				
31. Brindar las mismas oportunidades de aprendizaje al colectivo de los y las estudiantes				

32. Esforzarse por diseñar experiencias que favorezcan aprendizajes significativos				
33. Realizar adaptaciones a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en función de los intereses de los y las estudiantes				
34. Brindar retroalimentación a los y las estudiantes a partir de la presentación de sus resultados de evaluación				
35. Reconocer el esfuerzo de los y las estudiantes diciéndoles lo que hacen bien				
36. Orientar a los y las estudiantes cuando solicitan opinión académica				
37. Brindar asesoría individual ante dificultades de aprendizaje				
De acuerdo con su experiencia docente ¿Qué relevancia tienen las siguientes acciones dentro de los procesos de evaluación del desempeño docente?	No es relevante	Poco relevante	Relevante	Muy relevante
38. Tomar en cuenta la opinión estudiantil respecto al desempeño para planear mejoras en la docencia				
39. Identificar las debilidades y fortalezas docentes a partir de los resultados de evaluación docente institucional				
40. Retroalimentar la práctica docente a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes				

41. Retroalimentar el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre docentes y estudiantes				
42. Retroalimentar el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre colegas				
43. Promover en los docentes el análisis crítico de resultados de su propio desempeño docente				
44. Atender a las debilidades docentes brindando capacitación continua y/o ayuda				
45. Propiciar la reflexión sobre el desempeño ético en la docencia				
46. Reconocer el buen desempeño en el ejercicio de la docencia				
47. Explicitar el impacto de la labor docente en la formación de cuadros profesionales				
48. Diseñar instrumentos para evaluar la ética profesional docente				
49. Desarrollar procesos institucionales para evaluar la ética en el desempeño docente				
¿Le gustaría participar en un grupo de discusión sobre el tema de este cuestionario? Si su respuesta es afirmativa, sea tan amable de anotar su correo electrónico para contactarlo posteriormente.				

Ficha de identificación docente

Datos generales								
Personales	Edad	Sexo		Estado civil				
		Masculino	Femenino	Soltero	Casado	Divorciado	Unión libre	Viudo
Formación profesional	Licenciatura en			Especifique sus Posgrados				
	Ha recibido un curso sobre ética en la UEAH			Si		No		
	Especificar si está realizando estudios (mencione tipo de estudios)			Si		No		
Experiencia docente	Años de servicio docente en el nivel de licenciatura							
	Años de experiencia docente en licenciatura en la UAEH							
Situación laboral	Desempeño laboral: Señale con una X según sea su caso							
	Laboro como docente							
	Ejerzo mi profesión además de la docencia							
	Instituto donde imparte clases							
	Señale con una X el tipo de contratación en la UAEH			PXA Profesor por horas	PTC Profesor tiempo completo		PMT	

					Profesor medio tiempo
			Pertenece al SNI		
			Si	No	
Docencia actual	Programa (s) en los que da clase regularmente				
	Promedio de estudiantes de licenciatura que atiende por grupo				

Anexo 2. Guion de entrevista para la conducción de los grupos de discusión docente

“La ética profesional de la docencia universitaria y sus procesos de formación y evaluación”

No. Grupo de Discusión: _____

Fecha: _____

Propósito: Conocer desde la experiencia docente en distintas disciplinas la configuración de la ética profesional en la docencia, así como los procesos de formación y evaluación que se hace de ella en la universidad. La información proporcionada será de carácter confidencial con fines de investigación.

Dimensiones	Preguntas detonadoras	Notas del moderador
<p><i>Dimensión 1.</i> La ética en la docencia universitaria</p>	<p>De acuerdo con la experiencia de ser docente en el nivel superior</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué representa para ustedes ser docente universitario? - ¿Consideran relevante la formación en torno a la ética profesional docente en la universidad? ¿Por qué? 	
<p><i>Dimensión 2.</i> Valores profesionales y atributos éticos de la docencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En el contexto universitario ¿Qué rasgos profesionales distinguen a un docente ético? ¿Cuál de ellos es el más significativo para ustedes? - Durante su práctica cotidiana ¿Cuáles son los principales valores ético-profesionales que su curso les permite promover en el salón de clases? 	
<p><i>Dimensión 3.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de su experiencia docente ¿Podría ejemplificar cómo pone en juego la ética profesional en sus interacciones cotidianas 	

Prácticas docentes éticas	con los estudiantes universitarios? O dicho de otra manera ¿reconoce algunos aspectos éticos que se hayan manifestado en la interacción con sus estudiantes?	
<p style="text-align: center;"><i>Dimensión 4.</i></p> <p style="text-align: center;">Evaluación de la ética profesional docente</p>	<p>- Desde su experiencia como docentes evaluados ¿Consideran relevante que se evalúe la ética profesional en la docencia? ¿Por qué? (Importante enfatizar que sí se responda al por qué)</p> <p>- ¿Quiénes deben evaluar el desempeño ético del profesor? ¿los estudiantes, las autoridades, el propio profesor? y ¿a través de qué medios?</p> <p>¿Cuáles son las acciones éticas del docente que podrían o deberían evaluarse?</p> <p>¿Qué acciones podría desarrollar la universidad para mejorar el desempeño ético docente?</p>	
Preguntas de cierre	<p>¿Qué otros cuestionamientos podríamos derivar para futuras discusiones académicas en torno a la ética docente y su evaluación?</p> <p>¿Quisieran agregar una última reflexión, comentario u observación sobre lo que hemos conversado?</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p>	

Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada a informantes clave

“La ética profesional de la docencia universitaria, sus procesos formativos y evaluativos”

Propósito: Con la presente entrevista se pretende analizar la perspectiva de las autoridades en torno a la presencia de la ética profesional en la práctica docente y sus procesos formativos y evaluativos en el nivel superior. La información proporcionada será de carácter confidencial con fines de investigación.

Dimensión 1. La ética en la docencia universitaria	Notas del entrevistador
<p><i>Sobre desarrollo institucional y social:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- En su experiencia como funcionaria (o) ¿Cómo se visualiza la ética en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?- ¿Qué acciones institucionales se han implementado dentro de la universidad en torno a la ética y por qué?- ¿Qué papel juega el código de ética de la universidad en el actuar docente? ¿Usted qué piensa?- ¿Qué acciones se podrían desarrollar en la institución para fortalecer las actitudes éticas en la docencia? <p><i>Sobre la ética profesional en la práctica docente:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué papel juega la ética profesional en el desempeño del profesor que da clases en licenciatura?- Desde su experiencia podría usted comentar ¿Qué tipo de situaciones se han presentado referidos a la falta de ética en los docentes?¿Qué tipo de conductas no éticas ha observado en los docentes? ¿A qué atribuye usted el comportamiento no ético en los profesores?- ¿Qué hace la universidad para resolver conflictos éticos en las prácticas de enseñanza en el nivel superior? ¿Cómo se atienden este tipo de situaciones no éticas en la docencia?	

<p>- ¿Qué relevancia tiene la ética profesional como un contenido de formación docente en los cursos que ofrece la universidad?</p>	
<p>Dimensión 2. Valores profesionales y atributos éticos de la docencia</p>	
<p>- Para la UAEH ¿Cómo es un docente ético?</p> <p>- ¿Qué adjetivos utilizaría usted para distinguir a un profesional de la docencia en el nivel de licenciatura?</p> <p>- En el perfil docente universitario que promueve la institución ¿Cuáles valores orientan el deber ser del profesor?</p> <p>- Desde su visión como director (a) ¿Cuáles son los valores más importantes que deben tenerse presentes en una docencia ética?</p>	
<p>Dimensión 3. La ética profesional en la práctica docente</p>	
<p>- En la práctica docente cotidiana ¿Cuáles son los valores profesionales presentes en el desempeño del docente universitario en la UAEH? ¿Por qué cree que esos sean esos valores y no otros?</p> <p>- En términos generales ¿Qué caracteriza el comportamiento ético de los profesores en sus interacciones cotidianas con los estudiantes de licenciatura?</p> <p>- ¿Cuáles son aquellos rasgos éticos que destacan en el trato con los jóvenes universitarios?</p> <p>- ¿Cómo influye el docente en el proceso de formación de valores generales y profesionales de los estudiantes que se forman en una licenciatura?</p> <p>- Podría usted ejemplificar algunas prácticas éticas en la docencia universitaria</p> <p>- En la universidad ¿Se reconoce el desempeño ético de un docente? ¿Qué se hace al respecto?</p>	
<p>Dimensión 4. Evaluación de la ética profesional docente</p>	
<p>- ¿Qué presencia tiene la ética en los procesos de evaluación del desempeño docente? ¿Hay instrumentos y/o reactivos específicos para evaluar esta dimensión?</p>	

<p>Si la respuesta es afirmativa se hacen las preguntas 1, 2, 3 y 4. Si la respuesta es negativa se hacen las preguntas 5, 6 y 7</p> <p>Respuesta afirmativa:</p> <p>1.- ¿Cómo se evalúa la ética profesional en la docencia universitaria? Podría explicar un poco</p> <p>2.- ¿Cuáles son los procesos institucionales para evaluar la ética profesional docente?</p> <p>3.- ¿Qué medios utilizan para evaluar la ética profesional en la docencia?</p> <p>4.- ¿Qué importancia le confiere la universidad a la evaluación de la ética profesional docente?</p> <p>Respuesta negativa:</p> <p>5.- Desde su visión como funcionario ¿Considera necesario que se evalúe la ética profesional como una dimensión específica en el desempeño del docente universitario? ¿Por qué?</p> <p>6.- ¿Qué importancia le confieren los docentes universitarios a la ética profesional en la evaluación de su propio desempeño?</p> <p>7.- ¿Cómo podría evaluarse el desempeño ético de una profesor universitario? ¿Qué medios o procesos sería posible implementar en la universidad?</p>	
<p>Pregunta de cierre:</p> <p>¿Le gustaría comentar algo que no haya sido abordado respecto al tema de la ética profesional docente? ¿Quisiera agregar un comentario respecto a lo que hemos conversado o hacer alguna observación?</p>	

Ficha de identificación para informantes clave

No. de entrevista: _____

Fecha: _____

Datos de identificación de los informantes clave					
Personales	Edad	Sexo		Estado civil	
		Hombre	Mujer		
Formación profesional	Licenciatura en			Posgrados	
	Especialización y/o formación para el desempeño en el cargo				
Situación laboral	Experiencia en el cargo				
	Nombramiento				
	Años de experiencia en el cargo				
	Antigüedad en la institución				
	Tipo de contratación en la UAEH				
	En caso de ser docente:				
	Experiencia docente en licenciatura en la UAEH (años)				
	Programa (s) en los que da clase regularmente				
	Promedio de alumnos de licenciatura que atiende por grupo				
	Especificar si tiene alguna plaza docente				
	PXA Profesor por horas		PTC Profesor tiempo completo		PMT Profesor medio tiempo
			SNI		
			SI	NO	

Anexo 4. Delimitación espacial

Institutos de la UAEH



Instituto de Artes (IA)



Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu)



Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA)



Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI)



Instituto de Ciencias Agropecuarias (ICAp)



Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa)

Anexo 5. Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de grupos de discusión

Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de los grupos de discusión	
Barbour (2014); Gurdián-Fernández (2007); Canales y Peinado (1995); Álvarez-Gayou (2019); Taylor y Bodgan (1987); Flick (2010, 2014); Gordo y Serrano (2008).	
La mecánica y conducción de los grupos de discusión se desarrolló en 7 fases.	
<i>Proceso previo</i>	<p>Preparación de la investigadora para la conducción de los grupos de discusión, así como también la preparación de las personas que apoyaron en la relatoría y la videograbación. Se hizo un visita preliminar a la unidad de seminarios a manera de ensayo de la actividad. Se verificaron las condiciones del protocolo de sanidad, los recursos (proyector, grabadoras, cámara de video), así como el servicio de cafetería.</p> <p>Se contactó a cada uno de los docentes a partir de una charla previa para informar sobre el sentido general del proyecto y confirmar su participación en los grupos.</p> <p>Posteriormente se explicó el objetivo de la entrevista, describiendo la dinámica de un grupo de discusión como técnica cualitativa, la necesidad de videograbación, el uso de grabadoras y el consentimiento informado. Esto a través de una presentación electrónica con audio que se envió vía correo electrónico.</p>
<i>Encuadre</i>	<p>La investigadora dio la bienvenida a los participantes, presentándose (nombre, ocupación, instituto al que se pertenece, estudios de posgrado), dio a conocer el propósito de los grupos de discusión, una descripción general de la investigación; duración; normas de conducción; se corroboró con los asistentes la importancia de grabar la filmación de la sesión y se solicitó por escrito su consentimiento para poder hacer la grabación.</p>

<p><i>Inicio de la sesión</i></p>	<p>Se solicitó la presentación de los asistentes, invitándolos a dar su nombre, ocupación, programa e instituto al que pertenecen; escribir su nombre en una etiqueta autoadherible, misma que se pegaron en el pecho. Se entregó a cada profesor un kit de sanitización y un folder con hojas y plumas.</p> <p>Cada grupo de discusión estuvo conformado por profesores de distintas disciplinas e institutos de la universidad.</p>
<p><i>Presentación del guion</i></p>	<p>Se comentó la dinámica de trabajo y se presentaron en una diapositiva las preguntas detonadoras sin presentar un orden en concreto; manteniéndolas en forma visual durante toda la sesión. La discusión fue libre, cada participante eligió el momento en el que deseaba participar. Los participantes eligieron la pregunta para comenzar la discusión.</p>
<p><i>Conducción</i></p>	<p>Se invitó a los docentes a expresar sus vivencias, dando libertad para que discutieran en torno a ellas, facilitando el intercambio de opiniones y puntos de vista alrededor de cuestiones consideradas relevantes para la investigación; se procuró cuidar la comodidad y generar un buen ambiente de trabajo.</p>
<p><i>Cierre de la sesión</i></p>	<p>Se agradeció la participación docente reiterando que el apoyo otorgado permitió ampliar el conocimiento científico en torno al tema de discusión, expresando satisfacción por la colaboración brindada. Se hizo una evaluación preguntando cómo se sintieron los participantes durante la sesión, la temática abordada y la dinámica de trabajo.</p>
<p><i>Posterior a la sesión</i></p>	<p>A manera de validación se pidió apoyo a quien deseara colaborar para verificar la transcripción del grupo de discusión, el cual sería enviado a través de correo electrónico. Cabe señalar que en ninguno de los 3 grupos se propuso a algún académico para tal actividad, externando su confianza en el trabajo de la investigadora y dada la temática de la ética consideraron que esta actividad podía omitirse.</p>

Anexo 6. Recomendaciones metodológicas para la conducción de la entrevista semiestructurada

Recomendaciones metodológicas para la conducción de las entrevistas semiestructuradas	
González (2006); Flick (2010, 2014); Merriam (2009); Ruiz-Olabuénaga (1999) y Álvarez-Gayou (2019).	
La mecánica de conducción de las entrevistas semiestructuradas se realizó tomando en cuenta el siguiente proceso.	
<i>Preparación del investigador</i>	Se revisó la guía de entrevista, dando seguimiento a las recomendaciones en el manejo de la entrevista y preparación para mantener una escucha activa.
<i>Proceso previo</i>	Se contextualizó a las personas entrevistadas a partir de una charla previa para informar sobre el sentido general del proyecto, explicando el objetivo de la entrevista, describiendo el desarrollo de la entrevista, el uso de la grabadora y el consentimiento informado. Esto a través de una presentación electrónica con audio que se envió vía correo electrónica.
<i>Inicio de la entrevista</i>	Se confirmó el objetivo de la entrevista, preguntando sobre posibles dudas y recordando la necesidad de grabación de la entrevista.
<i>Durante la entrevista</i>	Se utilizó la guía de preguntas, realizándose algunos ajustes sobre la misma a medida que se desarrolló la entrevista; se hizo un cambio en la secuencia de las preguntas y también en la forma de plantear algunas ellas para mejorar la comprensión de las mismas.
<i>Cierre de la entrevista</i>	Se reconoció la relevancia de su participación en la entrevista, al mismo tiempo que se agradeció la información proporcionada y la confidencialidad de los datos. Se hizo una evaluación preguntando cómo se sintieron los informantes durante la entrevista y se solicitó su opinión sobre la actividad realizada.

<p><i>Posterior a la sesión</i></p>	<p>A manera de validación se preguntó a cada uno de los entrevistados si deseaban verificar la transcripción de su entrevista a través de su envío por correo electrónico. Cabe señalar que los 4 informantes externaron su confianza en el trabajo de la investigadora considerando irrelevante dicha actividad dejando tal acción bajo responsabilidad de la investigadora.</p>
-------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 7. Directrices éticas de la investigación

Directrices éticas para el desarrollo de la investigación	
Flick, 2007; Creswell, 2009 y Christians, 2011	
1	La participación de profesores se hizo de manera libre tanto para el cuestionario como para los grupos de discusión, quienes solamente proporcionaron datos relacionados con la docencia. En ningún momento se solicitaron datos personales.
2	Se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los docentes y los directivos participantes en la investigación, privilegiando la calidad y relevancia de la información otorgada para comprender la ética profesional en la docencia y no la persona de quien proviene dicha información.
3	Se cuidaron las cuestiones de rapport, contacto humano y establecimiento de las necesidades de la investigación, asumiendo en todo momento una actitud de empatía y respeto por el trabajo docente y la función directiva, escuchando con atención las opiniones y comentarios de los profesores y funcionarios, de tal forma, que se generó un ambiente de confianza y cordialidad tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas semiestructuradas, lo que permitió que externaran sus experiencias y opiniones.
4	Se respetó el protocolo formal de seguridad sanitaria que estableció la UAEH en el desarrollo presencial de los grupos de discusión durante el periodo de pandemia por COVID-19, verificando la salud de los docentes participantes después de transcurridos 8 días. Todos reportaron buena salud.
5	La información derivada de las voces de los profesores fue utilizada con fines investigativos, sin emitir ningún juicio de valor. Por lo tanto, dicha información no fu entregada a ninguna instancia de la Universidad, quedando bajo el resguardo de la investigadora.

Anexo 8. Formato de consentimiento informado de los participantes

Formato de consentimiento informado para los grupos de discusión docente

<p style="text-align: center;"><i>Consentimiento informado para la recolección de datos</i> <i>Nombre del proyecto de investigación:</i> <i>“La ética profesional del docente universitario y su contribución a los procesos de formación y evaluación de la docencia desde la perspectiva colaborativa de sus actores”</i></p>
<p>Lugar y Fecha: _____</p>
<p>Yo: _____ en mi calidad de (categoría docente) _____ del programa _____ perteneciente al (Instituto) _____ de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), acepto participar de manera voluntaria en el grupo de discusión para el proyecto mencionado, que está desarrollando la investigadora Alma Delia Torquemada González como parte de su tesis doctoral en el programa del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIeE) de la Universidad Iberoamericana con sede en CDMX.</p> <p>Me comprometo a participar en forma honesta y activa durante este proceso de discusión académica misma que será videograbada, al mismo tiempo autorizo que la información resultante sea utilizada para su sistematización en la investigación y su posterior difusión como parte de los resultados de la tesis. Expreso además que la investigadora me ha explicado con antelación el objetivo, desarrollo y alcances de la investigación.</p>
<p style="text-align: center;">_____ Firma del profesor (a)</p>

Formato de consentimiento informado para los informantes clave en la entrevista
semiestructurada

Consentimiento informado para la recolección de datos

Nombre del proyecto de investigación:

“La ética profesional del docente universitario y su contribución a los procesos de formación y evaluación de la docencia desde la perspectiva colaborativa de sus actores”

Lugar y Fecha: _____

Yo: _____ en mi calidad de (cargo institucional) _____ de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), acepto participar de manera voluntaria en la entrevista individual para el proyecto mencionado, que está desarrollando la investigadora Alma Delia Torquemada González como parte de su tesis doctoral en el programa del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIeE) de en la Universidad Iberoamericana con sede en CDMX.

Me comprometo a participar en forma honesta durante este proceso de entrevista que será grabada en audio, al mismo tiempo autorizo que la información resultante sea utilizada para su sistematización en la investigación y su posterior difusión como parte de los resultados de la tesis.

Expreso además que la investigadora me ha explicado con antelación el objetivo, desarrollo y alcances de la investigación.

Firma