

Ética profesional y formación de profesores universitarios

JUDITH PÉREZ CASTRO*

INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo XX hemos sido testigos, en diversas partes del mundo, de una serie de cambios al interior de los sistemas de educación superior. Algunas de las principales tendencias que han marcado el desarrollo de las instituciones educativas son: el crecimiento acelerado de la matrícula, la diversificación de la oferta educativa, el incremento de la participación femenina, la conformación de la profesión académica, el uso de la planeación estratégica y, más recientemente, la implementación de enfoques pedagógicos centrados en el alumno, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, el diseño de propuestas curriculares flexibles o por competencias y la introducción de temas emergentes como la sustentabilidad, el género y la formación ética, entre otras (Díaz Barriga, 2005).

En este contexto de continuas transformaciones, las instituciones parecen estar más interesadas por responder ante ciertas demandas y circunstancias que les resultan más inmediatas, pero que hacen que se pierda de vista lo verdaderamente importante (Martínez *et al.*, 2002). Lo que no están considerando es que una educación integral y de calidad pasa necesariamente por la discusión y el aprendizaje de los elementos éticos y humanos sobre los que se fundamenta la acción profesional.

Para Martínez (2006), el principal compromiso de las universidades es fomentar el aprendizaje ético-moral de los profesionales y procurar que a través de su ejercicio profesional participen activamente en la construcción de una mejor sociedad. Por ello, apunta que es un error desaprovechar los espacios que nos brindan estas instituciones, pero también advierte que incorporar la dimensión ético-profesional como parte de los procesos formativos implica un cambio general en la cultura institucional y en lo que cotidianamente hace cada uno de sus miembros: estudiantes, académicos y administrativos.

En particular, sobre los profesores se ha destacado la necesidad de fortalecer y reflexionar sobre sus referentes ético-profesionales, especialmente de cara a los retos que les impone la sociedad del conocimiento, pero también la política y la burocracia educativas.

En este artículo exponemos reflexiones a partir los resultados obtenidos con un equipo de profesores-investigadores de la Universidad Juárez

* Doctora en Ciencias Sociales, profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). CE: pkjudith33@yahoo.com.mx

Autónoma de Tabasco (UJAT) que ha venido participando en procesos de formación en diversos ámbitos disciplinarios y pedagógicos. Lo que intentamos hacer es problematizar en torno a la formación ético-profesional desde la perspectiva de quienes tienen la responsabilidad de concretar los programas de estudio y socializar los principios y valores profesionales. Igualmente, abordamos algunas de las situaciones que se han generado como resultado de los cambios institucionales y que se han traducido en nuevas exigencias para el trabajo académico.

LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y SUS EFECTOS EN LOS COMPROMISOS ÉTICO-PROFESIONALES

Desde los inicios del siglo XXI, la UJAT emprendió un amplio proceso de reestructuración de su oferta académica. En gran medida como resultado de las políticas que permeaban el ámbito nacional, la institución adopta un nuevo modelo en el que la educación se sitúa como el medio principal para alcanzar el crecimiento individual y la movilidad social. El objetivo final es la formación integral de los estudiantes a partir del desarrollo de sus conocimientos, habilidades, valores y su propia personalidad (Abdó, 2000).

Las estrategias para concretar esta gran meta fueron varias, pero fundamentalmente se abocaron hacia la flexibilidad curricular, el diseño de programas centrados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el currículo por competencias, la implementación de metodologías de enseñanza para la solución de problemas y el establecimiento de un tronco común de asignaturas en todas las carreras para tratar los denominados temas emergentes, como la sustentabilidad, los derechos humanos y la ética, entre otros.

Pero la introducción de todos estos cambios provocó una serie de presiones en el trabajo de los profesores-investigadores, quienes, aunque reconocían que éstos respondían a disposiciones de carácter nacional y que en ese sentido eran inevitables, paralelamente señalaban su escasa pertinencia en cuanto a los tiempos y formas en que se estaban realizando, la poca preparación previa tanto de la planta académica como de la estructura universitaria en general y, sobre todo, el acotado espacio que dejaban para la participación de los profesores.

De esta manera, como sucedió en otros establecimientos educativos incluso desde finales de los noventa (Díaz Barriga, 2005; Moreno, 2009), las características y funciones de los profesores universitarios, así como su relación con la dinámica institucional, paulatinamente se fueron transformando. Por ejemplo, en cuanto al reclutamiento y la promoción laboral, hasta finales de la década de los ochenta, las instituciones de educación superior mexicanas se habían caracterizado por la laxitud de sus criterios. La movilidad en la estructura de posiciones laborales era un proceso poco claro, a pesar de la existencia de estatutos o reglamentos. La antigüedad, la habilitación, las funciones realizadas, el compromiso y la participación activa en las actividades institucionales constituyían algunos de los elementos que se evaluaban; sin embargo, en muchas ocasiones, otras variables no necesariamente académicas tenían también un peso significativo para poder ascender de una categoría a otra.

Sin duda, algunas de estas prácticas continúan hoy en día, pero lo cierto es que, cada vez más, los establecimientos educativos se han ido esmerando por construir perfiles muy específicos para contratar y evaluar a sus académicos. El énfasis se ha depositado en la posesión de un posgrado —preferentemente el grado de doctor— y la productividad, porque esto permite cumplir con indicadores que, en turno, amplían las posibilidades para conseguir mayores recursos materiales o financieros.

Los datos nacionales retratan muy bien esta situación. En el comparativo que hace Gil (2010) con una muestra de académicos de diversas partes del país, se observa que en 1992, 50.4 por ciento de los profesores de carrera tenía estudios de licenciatura, 37.7 por ciento de maestría y 11.9 por ciento de doctorado. Quince años después, el panorama casi se había invertido, pues la proporción más baja era para aquellos que tenían licenciatura (24.8 por ciento), le seguían los de doctorado (33.5 por ciento) y el más alto era para los que contaban con maestría (41.7 por ciento).

Así, aunque en México continúa habiendo una gran cantidad de académicos en ejercicio que sólo han estudiado la licenciatura (Padilla, 2007), cursar un posgrado se ha vuelto indispensable, en especial frente a políticas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado, en donde obtener apoyos económicos, hacerse de una plaza PROMEP o participar en los cuerpos académicos (CA), depende en gran medida de la ostentación del grado preferente, es decir, del doctorado.

La productividad es el otro factor determinante para la movilidad laboral. Aquí, las instituciones han priorizado las publicaciones, en términos de libros, capítulos y artículos en revistas indizadas y arbitradas, siguiendo los parámetros del PROMEP y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Para ello, los profesores necesitan ocupar más tiempo en el desarrollo de las tareas de investigación, muchas veces en detrimento de las de docencia y de la difusión cultural. Esto sin contar que en el proceso de mantener estándares altos de producción, se puede caer en una serie de prácticas éticamente cuestionables (Aluja y Birke, 2004), que no sólo llegan a debilitar el trabajo colegiado, sino la propia profesión académica.

Otro de los cambios es el que se ha dado en el ámbito de las funciones institucionales. En el periodo que Gil *et al.* (1994) denominan como de conformación y configuración de la profesión académica, la docencia era la actividad que más se realizaba. La investigación estaba concentrada en unas cuantas instituciones, especialmente las que recibían financiamiento federal como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional, o los llamados centros SEP-CONACyT.

Hoy, los académicos han tenido que diversificar sus esfuerzos y generar estrategias para cumplirle a todos los “patrones” a los que les deben rendir cuentas (Chávez, 2011). El SNI, por sus propios fines, hace énfasis en el trabajo científico, es decir, el desarrollo de investigación, la formación de recursos humanos, las publicaciones, la obtención de patentes, la participación en eventos académicos, la pertenencia a redes académicas y la certificación por instancias especializadas. En contraparte, el PROMEP busca fomentar la multifuncionalidad y pide que los académicos cumplan con la docencia, la tutoría, la producción, la investigación y la gestión. Así, aunque ambas políticas coinciden en algunos de

sus indicadores, lo cierto es que los profesores tienen que enfrentar una serie de vicisitudes para poder atender todos estos requerimientos.

Los establecimientos, por su parte, “estimulan” a sus profesores para que concursen en este tipo de convocatorias en aras de alcanzar la calidad educativa, pero también porque todo este trabajo se convierte en una importante fuente de indicadores que incrementan el prestigio y los recursos. Todo esto, muchas veces, se convierte en una lucha desmesurada e irreflexiva (Correa, 2008) en la que se confrontan los objetivos y demandas institucionales con las aspiraciones y necesidades de los académicos.

Particularmente, la docencia universitaria se ha reconfigurado de manera significativa en las últimas décadas. Aunque las políticas y las instituciones educativas la reconocen como una función sustantiva, y a pesar de que, en general, en América Latina la proporción de académicos que se dedica a su ejercicio supera con mucho a la de aquellos que hacen investigación (Pérez y Parrino, 2009), el prestigio que antaño tenía la docencia ha sido desplazado paulatinamente.

Esto no sólo ha sido el resultado de una política que cada vez más se interesa por los indicadores y los productos, sino que también es consecuencia de la dinámica que ha posibilitado la conformación de la propia profesión académica. Galaz *et al.* (2008) identifican, por lo menos, cuatro etapas por las que ha transitado el rol del académico en México: la primera fue la del catedrático, en la que los establecimientos de educación superior no constituyan el eje primordial de la actividad laboral. Los catedráticos eran personas que dedicaban la mayor parte del tiempo al ejercicio de su profesión y, para incrementar su prestigio, impartían algunas clases en la universidad. La segunda es la del docente, que surgió a raíz del crecimiento exponencial de la matrícula entre los años setenta y finales de los ochenta, y que se caracterizó por la contratación masiva de profesionales —y a veces de estudiantes que todavía no terminaban sus estudios— para atender la demanda estudiantil. Muchos de ellos carecían de formación pedagógica y de consolidación en sus respectivas disciplinas. Después, desde mediados de los ochenta, y con mayor fuerza hacia los noventa, apareció la figura del investigador, impulsada por las políticas de deshomologación salarial y, en especial, por la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ahora existe la figura del académico integral, con la que se pretenden compensar los desequilibrios entre la docencia y la investigación, y que busca que los académicos organicen de manera más equitativa sus funciones docentes, investigativas, de tutoría y de gestión.

Sin embargo, para las instituciones, pero sobre todo para sus académicos, hasta ahora, ha sido muy difícil conciliar todas estas tareas y, por lo general, lo que prevalece son relaciones asimétricas en las que, si bien en ocasiones podemos encontrar bucles de colaboración entre la enseñanza y la investigación, en otras se da una relación negativa en la que una interfiere con la otra (Vidal y Quintanilla, 1999, cit. por Sancho, 2001).

Adicionalmente, existen otros factores que complejizan la docencia universitaria; uno de ellos es el peso que tienen los contenidos disciplinarios. Como señalaba Clark (1983), las disciplinas actúan como una fuerza centrífuga que atrae a los académicos a sus respectivos campos de conocimiento y, en

el caso de la docencia, la diversifica y la hace altamente especializada. Sancho (2001) destaca, por lo menos, diez aspectos que necesita tener presente el profesor universitario: 1) estar en constante actualización en su campo de estudio; 2) conocer los tópicos y las problemáticas más importantes del presente y del futuro; 3) saber identificar las creencias y visiones de mundo que están en la base de las contribuciones que hacen los individuos y los grupos; 4) tener bases metodológicas que les permitan analizar rigurosamente distintos estudios; 5) reconocer cuáles son los componentes de su disciplina que le ayudarán a apropiarse del conocimiento y orientar su actuación; 6) poseer las habilidades y destrezas básicas para continuar especializándose en su área de estudio; 7) aprender a planificar su trabajo docente; 8) poner en práctica lo que ha planeado; 9) tener elementos para evaluar su actuación; y 10) saber comunicar a sus colegas, jefes y estudiantes este proceso y sus resultados.

Como vemos, ser un buen profesor universitario tiene muchas implicaciones. Además, a diferencia de lo que sucede en otros niveles educativos, en el superior los docentes tratan con estudiantes que han tenido procesos formativos previos, no sólo porque han cursado la preparatoria, la secundaria y la primaria, sino también porque son alumnos que tienen expectativas, valores y prácticas bastante elaboradas, así como conocimientos más o menos especializados sobre la disciplina, sea porque previamente han cursado otra carrera o porque ya forman parte del mercado laboral. Todo esto cambia el contexto de la relación entre la enseña y el aprendizaje así como el sentido de sus resultados, pues aunque indiscutiblemente el profesor tiene una gran responsabilidad en este proceso, ésta la tiene compartida con el estudiante, de quien depende igualmente el éxito o fracaso de su formación (Chávez, 2011).

Una última cuestión que queremos discutir, en el marco de estos cambios en la dinámica y funciones de los profesores universitarios, tiene que ver con la formación docente. Como hemos señalado, desde las últimas décadas del siglo XX, las instituciones educativas han mostrado un creciente interés por profesionalizar la docencia que se imparte en el nivel superior. Las políticas y el discurso sobre la calidad educativa han favorecido la implementación de múltiples modalidades de formación: inicial, disciplinaria, pedagógico-didáctica, en ética profesional y docente, para el manejo de las competencias o para la utilización de las nuevas tecnologías, entre otras; con el fin de sustentar científicamente el trabajo de los académicos a partir del fortalecimiento y desarrollo de sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores (Galicia, 2006). Otra estrategia ha sido incrementar el grado de habilitación de los profesores, a veces proporcionando incentivos para que cursen maestrías y doctorados de calidad que les permitan mejorar su trabajo docente, y en otras presionándolos a través de medidas que los dejan fuera de muchos reconocimientos académicos y apoyos financieros adicionales.

Pero la formación docente también se ha transformado porque ahora no sólo se necesita un académico integral, sino que además se reconoce que los alcances que la educación institucionalizada tiene en los individuos son cada vez más limitados y esto, por supuesto, impacta directamente en la figura del profesor. En la sociedad del conocimiento, el docente ha dejado de ser la persona

que poseía un bagaje de conocimientos especializados y organizados que había de trasmisir a los estudiantes, para convertirse en un facilitador o guía que orienta a sus alumnos en su propio proceso de aprendizaje y los enseña a tener una actitud de aprendizaje constante para el resto de su vida (Bolívar, 2010). De esta manera, el profesor ha tenido que aprender a lidiar con los nuevos roles que se le han ido atribuyendo.

En suma, hoy tenemos un académico más complejo: con un mayor grado de habilitación pero que desempeña diversas funciones, que tiene que alcanzar ciertos estándares de productividad, pero que al mismo tiempo busca mantener sus compromisos ético-profesionales y que está adscrito a una institución de educación superior, pero que tiene que rendir cuentas a una serie de instancias que financian, norman y evalúan su trabajo.

LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN EL DIPLOMADO EN ÉTICA Y DESARROLLO HUMANO DE LA UJAT

Las universidades son espacios privilegiados para la formación ética, toda vez que la reflexión y el diálogo constituyen la base para el logro de sus fines (Cortina, 2000). Pero si, como sostienen Aluja y Birke (2004), en gran parte de los establecimientos educativos actualmente prevalece un panorama de exigencias y presiones que hace que por momentos los académicos pierdan la verdadera dimensión de su trabajo y de las cosas que hacen, entonces, ¿cómo pueden estos profesores educar en ética profesional?, ¿qué es lo que ellos necesitan para continuar cumpliendo con lo que les demandan sus instituciones y al mismo tiempo mantener sus compromisos ético-profesionales?

Estas preguntas, entre algunas otras, fueron las que nos hicimos para realizar nuestra investigación. Se trata de un trabajo de corte cualitativo, en el que buscamos recuperar el sentido y los significados que los sujetos le atribuyen a sus acciones (Rodríguez *et al.*, 1996), en este caso, a los problemas que enfrentan en el quehacer académico cotidiano, a los dilemas éticos que se les plantean y a los principios, valores y normas que ponen en marcha para solventarlos.

Cabe señalar que este trabajo se desprende de nuestra participación en el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, en el que colaboran investigadores de 14 universidades públicas y privadas de todo el país y que es coordinado por Ana Hirsch. En términos generales, el proyecto ha transitado por varias etapas, desde la aplicación de un instrumento común a estudiantes y profesores de posgrado de todos los establecimientos participantes, y la realización de entrevistas a los coordinadores de programas, hasta el desarrollo de investigaciones y actividades complementarias sobre ética profesional en cada institución.

Justamente como parte de esta última fase, nosotros hicimos el seguimiento de un grupo de profesores de la UJAT que estaban tomando un diplomado en Ética y desarrollo humano. El contenido que diseñamos para el módulo sobre ética profesional abarcaba cuatro grandes temáticas: 1) la relación entre ética y moral, 2) el sujeto ético y el desarrollo sociomoral, 3) los dilemas éticos y las conductas no éticas en el ámbito profesional, y 4) la formación universitaria y el compromiso con la formación ético-profesional.

El grupo estaba compuesto por 26 profesores-investigadores de las divisiones académicas de Sociales y Humanidades, Educación y Artes, Ciencias agropecuarias, Ciencias de la salud, Ciencias biológicas, Ingeniería y Arquitectura, Informática y sistemas y Ciencias económico-administrativas. La mayoría eran profesores de tiempo completo, aunque también había una pequeña proporción (alrededor de 20 por ciento) que no tenían definitividad y laboraban por horas. Asimismo, prácticamente todos dedicaban la mayor parte de su tiempo al ejercicio docente; sólo uno hacía investigación y era miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Finalmente, para la realización de este trabajo, además de la discusión de los documentos considerados en el programa del modulo, se realizaron ejercicios sobre dilemas ético-profesionales, conductas éticamente cuestionables y éticamente inaceptables así como los principios y valores profesionales que, desde su perspectiva, sustentaban su trabajo académico.

LA PROBLEMÁTICA ÉTICO-PROFESIONAL EN LOS PROFESORES DE LA UJAT

En este apartado exponemos algunos de los resultados más relevantes obtenidos a lo largo del módulo sobre ética profesional.¹ En primer lugar, para conocer cuáles eran sus principios y valores profesionales, se les pidió a los profesores que hicieran una lista y los jerarquizaran de acuerdo con la importancia que le daban en su trabajo académico. Entre los principios que señalaron estuvieron: la ética (14), el profesionalismo (12), el compromiso (10), la honestidad (8), la verdad (7), el respeto (7), la bondad (6) y la libertad (5). En cuanto a los valores profesionales, los más citados fueron: la solidaridad (11), la responsabilidad (11), la tolerancia (10), el respeto hacia los colegas y los estudiantes (10), el amor a la profesión (9), el pensamiento crítico (8), el profesionalismo (7), la conciencia social (7), la humildad (6), el compañerismo (6) y la objetividad (5).²

Lo primero que salta a la vista fue la gran diversidad de ideas que los profesores tienen sobre los principios y valores profesionales y que, además, en ningún caso, los académicos acertaron a mencionar los principios de beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia (Hortal, 2002).

Para trabajar el tema de los dilemas, inicialmente se organizó una discusión a partir de los materiales del curso para, después, analizar el dilema de Heinz,³ a partir de preguntas previamente preparadas. Posteriormente se

¹ Esta información es publicada con la autorización y colaboración de los profesores participantes en el módulo.

² Debido a que varios profesores coincidieron en sus respuestas, la suma total de estas frecuencias suman más del total de profesores. Además, cabe señalar que se logró recuperar una larga lista de respuestas que aquí no se han incluido porque sólo recibieron una o dos menciones.

³ El dilema de Heinz fue elaborado por Kohlberg y plantea la situación de un señor cuya esposa padece cáncer y no puede obtener el dinero suficiente para comprar una droga nueva que puede significar su curación. Heinz apela a la bondad del farmacéutico y le pide que le venda el medicamento a un precio más bajo. Éste se niega, lo que hace que Heinz piense en la posibilidad de robar la medicina. A partir de esta situación se plantea una serie de preguntas que permiten valorar el razonamiento y el desarrollo moral de los sujetos (Cantillo *et al.*, 2005).

organizaron equipos de seis personas y a cada uno se le propuso un dilema ético-profesional que tenían que dilucidar entre todos, encontrar una solución y explicar cómo llegaron a ella.

Se presentaron dos dilemas de lealtad y dos de confidencialidad. En términos generales, este ejercicio resultó bastante complejo, pero interesante, ya que los profesores tuvieron la oportunidad de exponer sus diferentes puntos de vista. Las principales limitaciones que se observaron fueron:

- Dificultad para identificar los principios y valores inmersos en el dilema.
- Diferencias en cuanto a la jerarquía y peso otorgados a los principios y valores.
- Problemas para plantear preguntas éticas sobre el problema.
- Resistencia para involucrarse en la situación en aras de la neutralidad axiológica
- Discrepancias entre la perspectiva ética y la solución final del problema.

Adicionalmente, los profesores señalaron que, aunque en su trabajo cotidiano habían enfrentado situaciones similares a las planteadas en los ejercicios, éstos les habían resultado más difíciles de resolver por la imposibilidad de conseguir información adicional sobre los sujetos involucrados y las circunstancias que rodeaban al dilema. Algunos profesores apuntaron hacia las diferencias que tuvieron con sus compañeros en cuanto a la manera de abordar y solventar el problema, no sólo por cuestiones personales, sino también por razones de su formación disciplinaria, la edad e, incluso, el género.

Por último, se abordó el tema de las conductas éticamente cuestionables y éticamente inaceptables, basándose en la investigación de Aluja y Birke (2004). Después de analizar los materiales, se les solicitó a los profesores que trabajaran en sus mismos equipos y realizaran su propia clasificación. Algunas de las conductas consideradas éticamente cuestionables fueron:⁴

1. No denunciar a otro profesor que ha cometido alguna acción inapropiada o ilícita.
2. Favorecer a un estudiante por los vínculos personales o sociales que se tienen con él.
3. Aceptar regalos de los alumnos.
4. Asignar calificaciones sin haber revisado los trabajos.
5. Impartir una materia sin poseer el perfil profesional o los conocimientos necesarios.

Sobre las conductas éticamente inaceptables, los profesores señalaron:

⁴ La lista elaborada por los profesores incluye muchas más conductas éticamente cuestionables y éticamente inaceptables. Aquí sólo hemos incluido las más relevantes, desde su perspectiva, por la gravedad de sus implicaciones.

1. Hablar mal de un compañero profesor frente a los alumnos.
2. Pedir dinero a cambio de una calificación aprobatoria.
3. Discriminar a los estudiantes o colegas por cualquier motivo.
4. Acosar sexualmente a los alumnos.
5. Plagiar los trabajos de los estudiantes.

A MANERA DE CIERRE

Trabajar con profesores que expresamente están siendo objeto de un proceso formativo resultó muy fructífero. En el módulo impartido a los académicos de la UJAT, pudimos abordar temáticas propias de la ética profesional, pero también otros asuntos del ámbito laboral que inciden directamente en sus compromisos éticos.

Específicamente, en los ejercicios realizados los profesores enfrentaron algunos problemas para distinguir entre los principios y los valores profesionales. En cuanto a los dilemas éticos, se observaron dificultades para analizar y dialogar sobre las circunstancias y sujetos implicados, reconocer los principios y valores comprometidos y plantear preguntas éticas sobre la situación. En algunos casos, estos académicos, en aras de una neutralidad axiológica, concluyeron que la mejor forma de solventar un dilema era la indiferencia o la pasividad, ya que esto les permite tener un mejor “control de daños”. Por último, los profesores también mostraron ciertas limitaciones para definir y clasificar a las conductas éticamente cuestionables y éticamente inaceptables, especialmente las primeras, y en lo referente a la relación con sus compañeros de trabajo, en donde se ponen en juego lealtades y compromisos que no siempre resultan fáciles de conciliar con la obligación moral.

REFERENCIAS

- ABDÓ, Jorge (2000), *Excelencia académica, compromiso social. Programa de trabajo 2000-2004*, México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).
- ALUJA, Martín y Andrea Birke (2004), “Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior”, en Martín Aluja y Andrea Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, México, Academia Mexicana de Ciencias (AMC)/Fondo de Cultura Económica, pp. 87-143.
- BOLÍVAR, Antonio (2010), *Competencias básicas y currículo*, Madrid, Síntesis.
- CANTILLO, José, Alfredo Domínguez, Saturnino Encinas, Amparo Muñoz, Francisca Navarro y Ángel Salazar (2005), *Dilemas morales: un aprendizaje de valores mediante el diálogo*, Valencia, Nau Libres.
- CHÁVEZ, Guadalupe (2011), “Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social”, *Sinéctica*, núm. 37, en: www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/37_los_profesores_universitarios_entre_la_exigencia_profesional_y_el_compromiso_etico-social.pdf (consulta: 8 de junio de 2013).

- CLARK, Burton (1983), *El sistema de educación superior*, México, Nueva Imagen.
- CORREA, César (2008), “La calidad educativa como configuración del trabajo de los académicos universitarios”, *Educação Revista do Centro de Educação*, vol. 33, núm. 2, pp. 227-240.
- CORTINA, Adela (2000), “Presentación. El sentido de las profesiones”, en Adela Cortina y Jesús Conill (coords.), *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Navarra, Verbo Divino, pp. 13-28.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2005), “El desarrollo del currículo e innovación: modelos de investigación en los noventa”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 57-84, en: www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2005-107-57-84 (consulta: 6 de junio de 2013).
- GALAZ, Jesús F., Laura E. Padilla, Manuel Gil y Juan J. Sevilla (2008), “Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana”, *Calidad en la Educación*, núm. 28, pp. 53-69.
- GALICIA, Jovita (2006), “Estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 3, núm. 5, pp. 91-112.
- GIL, Manuel (2010), “El oficio académico: los límites del dinero”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, vol. VII, México, El Colegio de México, pp. 419-447.
- GIL, Manuel, Rocío Grediaga, Lilia Pérez, Norma Rondero, Miguel Casillas y Adrián de Garay (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco.
- HORTAL, Augusto (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, Miguel (2006), “Formación para la ciudadanía y educación superior”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, pp. 85-102.
- MARTÍNEZ, Miguel, Rosa Buxarrais y Francisco Esteban (2002), “La universidad como espacio de aprendizaje ético”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, pp. 17-43.
- MORENO, Tiburcio (2009), “La enseñanza universitaria: una tarea compleja”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVIII (3), núm. 151, pp. 115-138.
- PADILLA, Laura (2007), “La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, pp. 87-100.
- PÉREZ, Cristian y María Parrino (2009), “Profesión académica y docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México”, *III Congreso Nacional / II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*, en: www.saece.org.ar/docs/congreso3/Perez_Centeno.pdf (consulta: 25 de mayo de 2013).
- RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier Gil y Javier García (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Ediciones Aljibe.
- SANCHO, Juana (2001), “Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos”, *Educar*, núm. 28, pp. 41-60.