

Ética profesional en la formación universitaria en Chile

Mario Alfonso Rojas Rojas
Universidad Superior de Guadalajara

Resumen

En este artículo se analizan las narrativas de profesionales titulados en universidades chilenas sobre la formación ética recibida en sus estudios de pregrado. La investigación se ejecuta como estudio de caso mediante la aplicación de una entrevista en profundidad a 29 profesionales adscritos a un programa de Magíster de una universidad chilena y la información recogida se analiza mediante análisis inductivo con uso de software Atlas T N° 8.

Las narrativas de los profesionales permiten establecer cuatro categorías y diez subcategorías que resumen la percepción que tienen de la formación ética recibida y del cómo, dónde y para qué fueron aprehendiendo valores fundamentales.

Se concluye que los entrevistados no tuvieron una formación ética sistemática en sus estudios de pregrado, que los principales valores adquiridos, fueron fruto de la intercomunicación informal con docentes y compañeros en espacios libres y como consecuencia más de un ethos experimentado que del currículum académico.

Palabras Clave

Ética, Educación ética, Razonamiento moral, Desarrollo moral, Ética profesional

In this article, the narratives of the professionals graduated from Chilean universities regarding the ethical education received in their undergraduate studies are analyzed. The research is conducted as a case study through the application of an in – depth interview to 29 professionals affiliated with a master´s program at a Chilean university, and the collected information is analyzed through inductive analysis using T software N° . 8.

The narratives of the professionals allow establishing four categories and ten subcategories that summarize their perception of the ethical education received and how, where, and for what purpose they acquired fundamental values.

It is concluded that the interviews did not have a systematic ethical education in their undergraduate studies, that the main values acquired were the result of informal intercommunication with teachers and peers in free spaces, and as a consequence more of an experienced ethos than of the academic curriculum.

Ethics, Ethics education, Moral reasoning, Moral development, Professional ethics.

Profesor titular Universidad Del Alba, La Serena, Prof. Honorarios Universidad Andrés Bello, director de la Honorable Junta Directiva de la Universidad de La Serena. Dr. en Ciencias de la Educación con especialidad en liderazgo y gestión directiva. Línea de investigación: Liderazgo transformacional en instituciones educativas. Artículos publicados: “El vuelo prematuro de las aulas...La deserción escolar, un problema reincidente”. Revista de Educación Departamento de Educación Universidad de La Serena, 2010 – 2011. “De la vieja casona del siglo XIX a las aulas virtuales del XXI: 200 años de historia educativa”. Eco liceano. Nov. 2020. C.E. mario.rojas.rojas@usgonline.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0470-9183>

Introducción

La ética profesional es una disciplina que se ocupa de formular y regular las responsabilidades morales o reglas de acción necesarias para el ejercicio de una profesión. Autores, organizaciones políticas y educativas sugieren la revisión de los procesos formativos en la educación superior (Ramos, 2019, García, 2022, Organización Naciones Unidas (ONU), 2022, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2022), coinciden en que la sociedad asume nuevos modos de vida en este siglo y plantean la necesidad de reorientar la ética desde una perspectiva individual a un contexto social. Destacan los procesos educativos como actos sociales y la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, como gestora de un cambio profundo y necesario.

La transición de un modelo humanista a concepciones neoliberales utilitarias experimentadas por las universidades en los últimos 43 años, sugieren la revisión del comportamiento ético de los profesionales egresados en este paradigma (Kergel, 2018, Aagaard, 2020; Hark, 2023, Zozuliak, 2019), y la definición de líneas de trabajo para la

educación del futuro, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), 2021, Harari, 2021, Herrera et al, 2022), representa un giro en el razonamiento ético que implica el desarrollo de nuevas competencias para actuar en contextos de crisis global y con generaciones que aprenden de manera distinta (Tirri, 2023), para enfrentar y utilizar la tecnología (Jafaré, 2023); para la concreción del paradigma inclusivo (Kohout,2023) y para frenar tendencias deshonestas de docentes y estudiantes en el ejercicio académico (Hark, 2023, Sureda et al,2020).

En Europa, la enseñanza de la ética se ha potenciado desde la Declaración de Bolonia del año 1999, en que se concreta un acuerdo entre distintas nacionalidades para generar un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde donde se generaron reformas curriculares ajustadas a las características y necesidades de cada país asociado (Pérez, 2023; Lachheb, 2023). En América Latina se promueve la transformación de la educación (UNESCO – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2021) y la necesidad de un nuevo contrato social que la haga posible como un bien público (UNESCO-UN – Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)– Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2022). En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016) destaca la ética como centro de valores fundamentales en la formación ciudadana. Ramos (2019) indica que la formación ética es esencial en la calidad profesional de un titulado y la define+ como bien de consumo internacional; Mancilla (2023) sugiere el desarrollo de competencias éticas en profesores y Santana (2022), propone la activación de comités ético-científicos como gestores de buenas prácticas en investigación.

Desde la perspectiva de la investigación empírica, puede destacarse a Decker (2022) quien, luego de investigar en un periodo de 30 años (1988-2018) la existencia de preparación ética en la formación de profesores, sostiene que solo un 14% corresponden a investigaciones empíricas. Por otra parte, Waked (2022) demuestra la forma en que los profesores abordan los conflictos éticos desde perspectivas personales determinadas por la cultura, la tradición, la religión o valores adquiridos en sus experiencias vitales. Bissembayeva et al (2023) investiga 102 estudiantes de 18 a 22 años para definir la incidencia de la enseñanza de la

tecnología de la Información y la Comunicación (TICS) en la formación ética pedagógica, concluyendo que actúan movidos por sus intuiciones, que no reciben ninguna formación relativa a su actitud pedagógica, de autoeducación, autosuperación y que actúan motivados por experiencias personales. Martínez (2022) describe el desarrollo del pensamiento crítico en la formación universitaria basado en habilidades cognitivas, desligado del factor moral y sugiere la adopción de la tesis de Arendt (1958), según la cual, las actitudes y acciones disvalóricas pueden surgir de la irreflexión ético- crítica de los profesionales por la carencia de sus significados conceptuales.

Reig (2022), mediante estudio empírico postfacto, demuestra la incidencia positiva de incorporar una asignatura de *educación para la responsabilidad social* en carreras universitarias: mejor percepción de los valores y de la profesión pedagógica como servicio. Lara (2023), mediante una investigación hermenéutica, destaca la ética como una de las 4 dimensiones de la praxis pedagógica mistraliana. Tirri (2023) pone en relieve el aporte de Kolberg (2000) respecto de la intencionalidad y la ética profesional como activos importantes para un profesor en medio de la actual globalización. Pérez (2023) sostiene que, como consecuencia del gran acuerdo educativo de Bolonia, España incorpora en el Libro Blanco del Grado de Información y Documentación, la ética como una competencia específica transversal en el currículum. Mulcahy (2022) investiga empíricamente en aulas, el concepto de “ética afirmativa” de Deleuze (1988) y de Braidotti (2019), definida como asunto relacional de poderes humanos. Concluye que las actitudes éticas giran en torno a “relaciones”, “fuerzas” y “afectos”, por lo que pedagogía, currículum y afecto pedagógico, desempeñan un rol constitutivo en el proceso de formación. Ramírez (2023) crea 2 escalas para medir las competencias éticas en estudiantes de postgrado que se validan para su uso científico.

Tanto en la revisión de la literatura especializada como en la investigación empírica, si bien existen líneas de desarrollo del pensamiento ético, solo se plantea la necesidad de considerarlas como una condición de la educación del futuro. Existe poco registro empírico que evidencie la formación ética en el desarrollo curricular de titulados en universidades chilenas. Ante la escasa información teórico – empírico existente, el objetivo del artículo es presentar los resultados del análisis de las narrativas de profesionales titulados en

universidades chilenas sobre la formación ética recibida en sus estudios de pregrado. La investigación realizada mediante estudio fenomenológico de caso permitió recoger narrativas de profesionales, formados en distintas carreras y universidades chilenas, sobre la percepción que tienen de sus procesos de formación ética y la valoración que manifiestan de ella.

Marco Referencial

Ética - ethos

No existe una definición única de ética, pero sí puntos comunes entre las existentes. Por ejemplo, la literatura plantea que agrega valor a la sociedad (Loene,2023), que establece valores-estándares sobre normas de conducta (Resnik, 2011), que determina lo correcto y lo incorrecto (Pérez, 2023) e incluye valores como la justicia y la virtud” (Strike, 2015 en Sevinc, 2020). El ethos se entiende como concepto derivado de la ética. Según Aristóteles (2016) lo constituyen disposiciones internas (intelectuales y morales). Foucault (2021), sostiene que la ética se relaciona con prácticas y normas sociales que regulan la conducta de grupos determinados. Para Bourdieu (2012) el ethos remite a disposiciones adquiridas mediante la socialización, que son duraderas y determinan el comportamiento y la percepción del mundo de las personas.

Pensamiento ético

El desarrollo del pensamiento ético se entiende como análisis de las acciones humanas vistas desde lo moral. Sócrates, en Martínez (1980) pone la virtud como fin último, Aristóteles (2016), sostiene que es felicidad a través del vivir en la virtud. Kant (1964), la consideró como fin, maximizar la felicidad y minimizar el sufrimiento. Nietzsche (2018) cuestionó la ética tradicional y propuso una perspectiva más individual y subjetiva. Levinas (2016) destacó la responsabilidad ética hacia el otro y la alteridad como una línea de desarrollo del pensamiento ético. Kohlberg (2000) sostiene que el pensamiento ético debe considerarse como una competencia conformada por tres etapas de desarrollo:

preconvencional, convencional y posconvencional. Cada una de ellas entendida como una totalidad estructurada (Habermas, 1997) en las que las personas tienen perspectivas sociales específicas que van desde el individualismo a principios universales determinados por una racionalidad que reconoce el valor del respeto por los demás como proyectos humanos, como fines en sí mismos.

Ética Profesional

La ética profesional puede entenderse como una "disciplina científica", como un conjunto de elementos diferenciadores de una profesión que se relaciona con el "deber" y que se traduce en códigos de acción que rigen el desarrollo de una carrera y el comportamiento individual de sus profesionales (López, 2019). Habib (2019) denomina a estos códigos de acción, "códigos de ética" definiéndolos como indicadores de prácticas determinantes para procesos autoevaluativos y de categorización profesional. Yurén (2013) sostiene que los factores constitutivos de la ética profesional, tales como valores, elementos motivacionales, de autorregulación, dan forma al "ethos" con que un profesional desarrolla sus labores diarias. Zozuliak (2019) afirma que los sistemas académicos de formación docente deben definir objetivos para la formación ética - deontológica orientados al desarrollo de cualidades como el humanismo, la empatía, la tolerancia y la alteridad. Burakgazi et al (2020) refuerza la idea anterior indicando que, desde una mirada ética crítica y, citando a Berstein (1996) y Wescombe (2009), se espera que los profesionales docentes sean *agentes morales en el aula* y que tengan *aptitud pedagógica*, que implica la puesta en juegos de los códigos de ética profesional. McLaughin (2005) sostiene que el sentido de la ética profesional es que el *ethos* a que se aspira en los procesos formativos, sea el mismo *ethos* que se experimente en el desempeño de las profesiones.

Metodología

A partir de las consideraciones de Melich, (1994), García, (1991); Rodríguez et al (1996) se elige el paradigma interpretativo con un diseño de estudio de caso fenomenológico, dado que permite indagar en la subjetividad de cada participante y explorar los niveles de conciencia que tienen respecto de su condición de seres éticos y la significación que cada

uno le da a esta condición en el desempeño de sus labores académicas (Melich,1994; San Fabián et al 1989).

Procedimientos de la investigación

En primer lugar, se planteó la pregunta ¿Qué narrativas poseen sobre su formación ética, profesionales titulados en distintas carreras y universidades en Chile? y la operacionalización del proceso a través del siguiente objetivo: Describir la experiencia de aprendizaje del ethos profesional durante la formación de pregrado de profesionales titulados en distintas carreras universitarias en Chile.

En segundo lugar, se seleccionó una muestra de tipo intencional, no probabilístico conformado por 29 profesionales, estudiantes del programa de Magíster en Educación Superior Online, titulados en universidades públicas, privadas, regionales y metropolitanas.

En tercer lugar, se llevó a cabo una entrevista en profundidad personalizada a través de la plataforma Meet, que se iba guardando progresivamente en Cloud para su posterior conversión en Word mediante la aplicación Google Cloud Speech -to-Text.

Finalmente, a través de una matriz digital, se realizó un análisis inductivo con uso de software Atlas T N°8 con el propósito de explorar las entrevistas, codificar, etiquetar de modo descriptivo sus contenidos significativos, agrupación de categorías temáticas, identificación de patrones y relaciones temáticas y, finalmente, generar una teoría emergente de los datos entregados por los entrevistados para generar nuevas comprensiones conceptuales respecto de la presencia y significación de la ética en la formación de pregrado de los profesionales que participaron de la investigación.

La investigación se realizó teniendo en cuenta las consideraciones éticas establecidas por el Comité de Ética de la universidad de Guadalajara, que contempla el consentimiento informado por cada participante con la garantía de confidencialidad, privacidad y anonimato de su identidad y colaboración. La integridad de la investigación garantiza la privacidad de los datos recogidos, la anulación de cualquier tipo de conflicto de intereses, así como la

objetividad de su análisis y publicación, la que cumple con todas las normativas éticas y legales de un artículo cuyo único fin es académico y paralógico.

Análisis y resultados

Se identificaron 4 categorías y 10 subcategorías respecto de la percepción que los profesionales tienen de la formación ética en sus estudios de pregrado. A continuación, se describen los relatos categorizados y con patrones de interdependencia asociados a teorías e investigaciones existentes:

Aprendizaje de lo correcto e incorrecto

Los profesionales relatan sus experiencias en la internalización de valores tanto generales como vinculados a la especialidad estudiada, el cómo se obtenían y si percibían o no, la existencia de una línea axiológica en la formación académica. He aquí sus narrativas: “Sé que con los años eso se ha modificado, pero en esos momentos no, en el fondo era uno el que tenía que dilucidar si lo que estaba haciendo era correcto o no y eso dependía mucho de la formación con la que uno venía del colegio o de la casa y que uno lo iba aplicando”. (Abogado, universidad privada, regional). “Y, a pesar de que teníamos una asignatura que se dedicaba a lo ético, en realidad nos enseñaban que dentro de las ciencias no existe lo ético, que no existe lo que es correcto o incorrecto, sino que existe el que hace primero las cosas”. (Ingeniero Automatización, universidad privada, regional).

Una percepción diferente tiene un profesional de la salud, quien sostiene que “Se instruía en la ética profesional respecto del cómo atender a los pacientes, no inventar enfermedad, decir que no cuando uno no sabe y derivar los pacientes al colega que realmente puede resolver el problema, no hacer perder tiempo y evitar que la mascota muera o el animal mayor muera. (Médico Veterinario, universidad privada regional)

Las narrativas recogidas en esta categoría se vinculan con la percepción teórica en cuanto a que la experiencia neoliberal en las universidades, instaló el utilitarismo y la funcionalidad técnica en la formación de pregrado, dejando de lado, salvo excepciones centradas en las carreras, la ética como parte de los procesos de desarrollo profesional. Los estudiantes aprenden por sí mismos a dirimir situaciones de connotación moral. Ante esta

condición, sostiene Kergel (2018) Aagaard (2019), Hark 2023, Zozuliak (2019) que las universidades requieren la revisión de los contenidos curriculares en la formación de pregrado y, como señalan la OCDE (2021), Harari (2021) y Herrera (2022), la definición de líneas de acción axiológicas y deontológicas para la formación profesional del futuro. La ampliación de los acuerdos de Bolonia (1999) en cuanto a una mayor presencia de la ética en las mallas curriculares del sistema educativo en todos sus niveles, coincide con Mancilla (2023) en cuanto a la necesidad de desarrollar competencias éticas en los profesionales, especialmente, si pertenecen al ámbito de la educación.

1.1.- Carreras de ingeniería no consideran la formación ética

El relato de los entrevistados indica que carreras del área de la ingeniería no consideran formación en valores, privilegiando conocimientos técnicos y de especialidad por sobre los deontológicos y éticos: “Y en mi última formación, saqué una ingeniería en automatización, que es la que estoy ejerciendo ahora, ahí no hay un concepto de lo ético, no hay un concepto de lo que es correcto, no es correcto, porque, mayoritariamente, es una carrera enfocada en máquinas, computadores, y softwares”. (Ingeniera, universidad privada, regional). “Poco se abordaba el tema ético. Yo creo que el último año que vimos una asignatura que era más especialidad, que ahí sí en ese programa se abordaba. Y ahí pudimos conversar diferentes temas que eran competentes con la carrera”. (Kinesióloga, universidad privada regional).

Se desprende de los relatos de los entrevistados que las carreras de orientación técnico-científicas, a excepción de las del área de la salud, consideraban menos los valores, principios y contenidos de formación axiológica, por lo que, comparativamente, se configura una condición similar a cómo declaran haber aprendido a diferenciar lo correcto de lo incorrecto en su formación profesional. Considerando la perspectiva de Jurén, 2013, Jiuhui, Forbesa, 2019, la eticidad de las profesiones, la motivación de los profesionales a actuar obligados a ciertos valores como expresión de autorregulación y de identidad como seres morales, dependería más de la convivencia que del actuar académico.

1.2.- Poca presencia de la bioética en asignaturas de carreras de la salud.

Fundamentalmente, los profesionales del área de la salud, sostienen la distancia existente entre una formación ética integral y orientaciones específicas de cómo hacer bien

el trabajo: “La verdad es que yo no tuve ni la primera ni la segunda vez que pasé por la universidad. En la segunda, no tuve ningún ramo de bioética, aunque, claro, como que cada ramo tenía su parte de ética, podría decirse, unas señales sobre qué se podía y qué no se podía hacer con los pacientes. (Kinesióloga, universidad privada, metropolitana). “Sí, cuando empezamos con las prácticas en el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), inmediatamente, la jefa de práctica nos indicaba lo que podíamos hacer y qué no debíamos hacer, que primeramente la observación, que no había que hacer juicios de valores, que había que respetar el tema de la sala. (Psicopedagoga, universidad privada regional).

Desde una perspectiva política, Slaughter (2024) Readings (1996) ya habían descrito los cambios que la transformación de la universidad - Estado a la universidad neoliberal implicaría siendo el principal, el sacrificio de modelos humanistas y axiológicos por sistemas utilitarios y pragmáticos que rompen el sentido epistemológico de las universidades.

2.- Espacios universitarios de aprendizaje de lo ético

Los relatos de los profesionales entrevistados describen los espacios en que ellos sienten que adquirieron valores generales o vinculados a la carrera estudiada, distinguiéndose cada uno de ellos más con las condiciones de un ethos experimentado (McLaughlin,2005) que con una intencionalidad académica, en cuanto a que se aprehenden valores en cualquier espacio universitario en que se manifieste este ethos como ideales, principios pedagógicos generales, códigos de comportamiento ante situaciones de definiciones éticas.

2.1. Desde la docencia

Aun cuando en la categorías y subcategorías ya descritas, los entrevistados indican que no han recibido una formación ética integral como parte del currículum de sus carreras, sí reconocen que de manera indirecta o en espacios de conversaciones informales, algunos profesores ahondaban en su formación desde el relato de sus propias experiencias de desempeño profesional: “Había docentes que estaban más interiorizados en eso porque te explicaban cómo iba a ser la vida profesional más adelante y qué actitud tenías que tomar”.(Cirujano dentista, universidad pública, regional). “Sí, yo creo que, principalmente, en los

espacios de confianza con los docentes que se daban en los ámbitos prácticos como de ejecución de las tareas”. (Psicóloga, universidad pública regional). “Yo creo que donde más aprendí fue en la sala, fue con los profesores en realidad. Yo siento que a mí los profesores que yo tuve me marcaron bastante”. (Profesora de Inglés, universidad pública metropolitana). “En la relación con los profesores, en las conversaciones fuera de sala, en actividades extraprogramáticas muchas que hacíamos y nos juntamos con los profesores, ahí se conversaban más estos temas, en más profundidad”. (Médico Veterinario, universidad pública metropolitana). “Yo creo que conversando con los profesores ya más en confianza, pero no porque estaba planteado como objetivo dentro de alguna unidad o algo así. Recuerdo que teníamos un profe que le gustaba mucho conversar y que conversábamos sobre esos temas siempre nos decía, chiquillos ustedes tienen que ser así nos trataba de inculcar mucho no sé si valores, pero como teníamos que ser como profesionales” (Ingeniera en Administración de Empresas, Universidad privada regional).

Los testimonios de los profesionales entrevistados confirman la incidencia de los docentes con quienes interactuaban, siendo los más antiguos los que mayor énfasis daban a los valores en la formación profesional. De acuerdo con Ramos (2019), antes de la mercantilización de la educación superior, las universidades conciliaban el desarrollo del pensamiento lógico y el razonamiento ético desde enfoques curriculares. Forbez (2019) y García (2022) indican la necesidad de un giro, de un retorno a estas prácticas académicas. Los relatos de los profesionales entrevistados indican que en las universidades en que estudiaron hubo profesores que actuaban como agentes morales en el aula (Bernstein, 1996), que poseían una actitud pedagógica más integral aun cuando esos contenidos no fueran parte del currículum en desarrollo (Wescombe, 2009).

2.2. Desde la práctica profesional

Las narraciones de los profesionales entrevistados otorgan una gran valoración a los espacios de práctica profesional como espacios de aprendizaje de lo ético por la experiencia en la alteridad informal, no sistematizada como sostiene Levinas (2016). “Yo creo que uno aprende en la práctica de situaciones que uno lleva en el trabajo... de la universidad en pregrado, cómo podría pasar tal o cual situación”. (Enfermero, universidad privada regional). “Sí, las asignaturas, los debates entre compañeros, las conversaciones con los profesores y

los propios campos clínicos, como espacios rigurosos de práctica”. (Médico Cirujano, universidad pública, regional). “En las prácticas, definitivamente. En teoría, se enseña, más que nada, a aplicar ideas, sobre todo, cuando se tiene 18, 19 años, como que no pesa, pero cuando uno entra a las prácticas y ve en la vida real las cosas que están pasando, el impacto que tiene...” (Ingeniera, universidad privada regional). “En la práctica. Totalmente, en la práctica es donde en realidad se compara lo que conocíamos como práctica profesional con la realidad. Yo hice la práctica profesional por nueve meses en la cárcel de Concepción”. (Psicóloga, universidad privada, regional).

Los relatos de los entrevistados describen el impacto que las prácticas profesionales tienen como espacios formativos en los que, según Habib (2019) y Kaufman (2008), se estructuran códigos de comportamientos, estándares para el desempeño profesional e insumos para la autoevaluación de desempeño.

2.3 Desde el trabajo colaborativo

Los profesionales entrevistados sienten que el trabajo colaborativo es una significativa oportunidad para aprehender valores en y desde el intercambio experiencial con otros estudiantes. “También en las instancias de trabajo colaborativo con mis compañeros en donde yo creo que se enriquecen mucho los puntos de vista diversos de otros compañeros que quizá son un poco más laxos en el ámbito como de ejecutar las cosas y es ahí donde uno ve, si yo reacciono de esa manera y dejo pasar tal o cual cosa, cómo me sentiría”. (Psicóloga, universidad privada regional). “Yo diría que en el trabajo en equipo porque había mucho, nosotros siempre trabajábamos en equipo. Yo creo que tuve una o dos veces en la carrera que trabajé sola. Entonces, eso de gestionar equipo al final, genera que tiene que haber un líder, alguien que hace las cosas y eso es un valor como muy importante”. (Diseñadora Integral, Arquitecta universidad privada metropolitana).

Las formaciones espontáneas no curriculares entregadas por docentes mayores, obtenidas en los fuertes impactos de la relación teoría /realidad, relatadas por los entrevistados, se complementan con el trabajo colaborativo, que, si bien constituye una competencia fundamental que la sociedad del siglo XXI demanda de los sistemas educativos, (Brunner 2006), no es parte del currículum de desarrollo profesional o de los perfiles de egreso de las distintas carreras. Los entrevistados no evidencian la formación

conductual deontológica facilitadora para futuras toma de decisiones ni desarrollo de cualidades humanas, de madurez ética y de aprehensión de valores como en la teoría sostienen Zozuliak (2019) y Burakgazi et al (2020)

2.4. Desde espacios universitarios informales

Las narrativas de los profesionales entrevistados destacan los espacios abiertos, las conversaciones informales, los ambientes y las interacciones en el campus universitario como espacios en que desarrollaron habilidades sociales, normas, valores implícitos y expectativas no declaradas. Los describen como espacios de alta significación: “En los espacios abiertos, en el aula, en las clases. Creo, que eso se aprende más en los espacios abiertos, en el casino, en el patio, en una conversación informal. Yo no digo que en el aula no, pero principalmente fuera del aula, porque el aula limita un poco”. (Abogado, universidad privada, regional). “Y también, por ejemplo, las salidas pedagógicas, yo creo que uno veía un poco más de realidad, donde ibas a trabajar, donde ibas a exponer y esas personas ya tenían un nombre, tenían una vida, tenían algo y tú eras capaz de identificarlas, ¿cierto?” (Kinesióloga, universidad privada regional). “Yo en la universidad en pregrado, en postgrado como le digo, sí, en los casinos, en el restaurante, en el almuerzo, en el aula de clase, podíamos de pronto socializar temas, pero en el ámbito real ya en la clínica real es cuando uno aprende de qué está hecho y si puede realmente cumplir con el propósito que se propuso de desarrollar una profesión de manera correcta. (Odontólogo, universidad privada, metropolitana).

Las percepciones de los entrevistados describen un ethos que no es fruto de los procesos académicos sino consecuencia de la experiencia individual y del otro, que incluyen creencias, conocimientos, prejuicios, muchas veces, no sometidas al juicio crítico (McLaughlin, 2005). Conceptualmente, se puede asociar a la concepción que Jackson (1968) González et al (2001) sostienen del currículum oculto como fuente de valores, normas, lecciones, comportamientos que se transmiten de manera no explícita dentro del entorno académico, pero que tienen un impacto altamente significativo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en su desarrollo personal y profesional. Habilidades sociales, normas, valores surgirían de estas interacciones. Paín (1992) da mayor significación a la concepción de Jackson y de González

con las múltiples opciones que la educación informal otorga en las distintas situaciones cotidianas.

3 Valores éticos obtenidos en la formación de pregrado

Las narrativas de los entrevistados coinciden con las categorías y subcategorías ya indicadas en cuanto al modo cómo aprehendieron valores y a cuáles consideran más importantes percibiéndolos siempre desde la perspectiva de sus carreras y como consecuencia de un aprendizaje experiencial.

3.1. Responsabilidad

Desde la perspectiva de los relatos de los entrevistados, este valor representa un fuerte compromiso consigo mismo en cuanto a tener el control de sus decisiones y trabajar para alcanzar sus metas de excelencia profesional. Se le percibe siempre vinculado al desempeño de la carrera. “La responsabilidad, la puntualidad, el compromiso, dentro de los valores más importantes, la perseverancia, no, no dejarse amedrentar por los nuevos desafíos”. (Educatora Diferencial universidad privada regional), “La responsabilidad. por sobre todo para no fallarle a un paciente, el ser responsable en llegar en las horas que corresponde, el no suspender sesiones porque sí, de hecho, yo soy un poco trabajólica, así que la responsabilidad va como muy en su nivel conmigo”. (Kinesióloga, universidad privada regional). “Bueno, la responsabilidad, yo creo que es uno de los grandes valores, ser responsable, el respeto por el otro, la honestidad en el trabajo, la administración del tiempo, el no sacar la vuelta”. (Psicopedagoga y Educatora Diferencial, universidad privada, regional).

Desde la perspectiva de Sheller (1913), Rokeach (1973) y Allport (1931), la responsabilidad puede considerarse como un valor con una triple clasificación: moral, social y personal, porque abarca el cumplimiento de deberes y obligaciones hacia uno mismo y hacia los demás, así como el compromiso con el bienestar y el progreso de la comunidad.

3.2. Empatía

Las narrativas de los entrevistados ponen en un lugar destacado este valor, especialmente las carreras vinculadas con la salud y la educación en sus distintos niveles. “Yo diría que la empatía fue esencial en esa primera instancia en que tuve que vincularme con este contexto tan complejo, esa experiencia forjó en mí esa empatía para quien estaba recién aprendiendo”.

(Profesora de Inglés, universidad privada, regional). “Yo creo que aquí en la práctica fue donde más obtuve la empatía, que es lo que falta desde la teoría. Porque la teoría en uno canaliza información, pero no la aplica. Es la práctica, claro, conocer la empatía”. (Kinesióloga, universidad privada, regional).

Siguiendo las clasificaciones de Sheller (1913), Rokeach (1973) y Allport (1931), este valor tiene una significación moral, social y personal, porque, en general, promueve la comprensión, la compasión, el respeto hacia los demás y la inclusión social. Desde el punto de vista moral, la empatía contiene la capacidad de comprender los sentimientos y experiencias de los demás, de promover el respeto hacia los demás y resulta fundamental para la construcción de relaciones interpersonales saludables. Es vinculante con otros valores como la justicia, la igualdad social, la cooperación, solidaridad, inclusión social al permitir que las personas comprendan y respondan adecuadamente a las necesidades y experiencias de los demás miembros de la sociedad. En lo personal, la empatía facilita el crecimiento y desarrollo individual, promueve el autoconocimiento, la autoaceptación y la capacidad de establecer conexiones significativas con los demás.

3.3. Honestidad

La percepción de los profesionales pone en un mismo nivel de significación el valor de la honestidad que implica actuar de manera sincera, veraz y justa en todas las interacciones con los demás. Destacan el ser honestos, el decir la verdad, actuar con integridad y asumir la responsabilidad de las propias acciones y decisiones tanto profesionales como humanas: “Bueno, yo creo que nos fue súper útil el tema de la honestidad, tanto como con mis compañeros de trabajo como con los estudiantes, siempre hablando con mucho respeto y escuchando. El diálogo era una cosa que siempre la teníamos presente y la tenemos presente aún todavía...” (Profesora de Inglés, universidad pública metropolitana). “Ya, yo creo que la honestidad es uno de ellos, el respeto por la diversidad, le hablé del tema de la justicia, que uno de repente tiene que tratar de ver lo que es justo y no lo que yo creo que podría ser más objetivo”. (Psicopedagoga, universidad privada regional).

De acuerdo con las clasificaciones de Sheller(1913), Rokeach (1973) y Allport (1931), y del mismo modo que los valores ya indicados destacados por los profesionales entrevistados, la honestidad tiene una significación tridimensional :moral, social y personal.

Promueve la confianza, el respeto y la justicia en la alteridad. Resulta fundamental para el funcionamiento armonioso de cualquier comunidad porque fomenta la transparencia, la confiabilidad y la cohesión social al garantizar que las personas se comuniquen abierta y sinceramente entre sí. Desde la perspectiva social, es un valor fundamental para la construcción de instituciones y sistemas basados en la confianza mutua y el cumplimiento de normas éticas.

3.4 Respeto

La narrativa de los profesionales entrevistados define el respeto como otro de los valores que les ha marcado la ruta profesional de lo correcto para la puesta en práctica de su carrera. Perciben el respeto como una manera de validar y reconocer la propia dignidad, derechos y valores, como un modo de establecer límites saludables a las relaciones interpersonales y tomar decisiones que promuevan el bienestar personal. Perciben que los valores están interconectados, que unos contienen, remiten a otros, complementariamente: “Bueno: el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la humildad. No sé si es un valor, pero creo que se tiene que utilizar cuando uno trabaja y tiene que ser buen compañero”. (Educatora de Párvulos y Educatora Diferencial, universidad privada regional). “Yo pienso que el respeto del ser en todo aspecto.”, (Nutricionista e Ingeniera en Administración de Empresas, universidades pública y privada regionales); “El respeto, el desarrollo de la confianza en el otro, cosas así. Y ser honesto conmigo porque no vamos a, por ejemplo en mi área, a tener un paciente 20 sesiones, 40 sesiones, si en 10 sesiones lo podemos realizar, y esto de ponerse en el lugar del paciente, porque generalmente los pacientes ya no te llegan sólo con dolores, ¿verdad?, con ilusiones, con problemas, con piedras”.(Kinesióloga, universidad privada regional)

Desde las clasificaciones ya mencionadas de Sheller(1913), Rokeach (1973) y Allport (1931), complementariamente, se puede indicar que, si bien, como todos los valores, su significado y naturaleza puede variar de acuerdo al contexto, el respeto conserva una fuerte connotación personal: respeto a sí mismo y, desde la autovaloración, reconocer la dignidad y los derechos de los demás, independientemente de sus diferencias en términos de género, raza, religión, orientación sexual, etc. El valor contiene, de modo implícito, el trato cortés a

los demás, la empatía y consideración. También contiene respeto por las normas, las leyes, las autoridades legítimas, padres, maestros, líderes políticos.

El relato de los entrevistados sostiene que la aprehensión del respeto, la responsabilidad, la empatía y la honestidad como valores sustantivos para sus carreras y sus vidas, se produjeron en la activación de situaciones socio-morales que surgen en las relaciones de aprendizaje entre estudiantes o en espacios laborales y que, como sostiene Yurén (2013), se problematizan por la falta de pensamiento crítico ético.

4.- Valoración de la ética en el proceso formativo de pregrado

Altamente significativas resultan las declaraciones de los profesionales entrevistados, especialmente las valoraciones positivas respecto de la importancia de los contenidos éticos en la formación de pregrado, así como el reconocimiento de docentes modelos- axiológicos que trascienden no sólo en lo discursivo, sino en el hacer.

También resultan significativas las percepciones de profesionales que no tuvieron formación ética en sus universidades de pregrado. Sienten que las universidades privilegiaron lo productivo por sobre lo formativo y que descuidaron su formación como personas, su integralidad humana, las distintas dimensiones del ser. Expresan que, en sus primeras prácticas, ante conflictos éticos, no sabían cómo actuar: “Por eso es muy importante el tema de los valores, el tema ético, por eso me llamó mucho la atención esta entrevista, porque el tema ético es un tema del que ya, prácticamente, ni se habla. El tema ético ya ni se tiene en cuenta. Ya las generaciones de hoy día dan por hecho las cosas sin vivirlas. No hay un tema de sensibilidad, no hay un tema de reflexión. Todo es mecanizado”. (Odontólogo, universidad privada metropolitana). “Lamentablemente los programas se hacen en Santiago, no podemos hacer gestiones de forma individual. Entonces, yo creo que ellos deberían hacer mayor hincapié en una asignatura ética que podría ser transversal, o un electivo, porque hacer un semestre, es poco. Se podrían hacer cápsulas en distintas etapas de la carrera para reforzar esto, que es tremendamente importante”. (Abogado, universidad pública regional). “Las personas van a trabajar en la carrera, van a desempeñar una función, pero son parte del mundo, de una sociedad mayor. No sé si antes era más evidente esa área que tenía que ir de la mano con el desarrollo profesional, porque, ahora, yo he notado que no se ve tanto. Había líneas de la filosofía que consideraban el comportamiento axiológico, la convivencia

axiológica entre seres humanos, y se estudiaba, se leía mucha literatura vinculada con el existencialismo, con filosofías que tenían que ver con el nihilismo, con la trascendencia”.(Médico Veterinario, Universidad privada regional). “Había docentes que estaban más interiorizados en eso porque te explicaban cómo iba a ser la vida profesional más adelante y qué actitud tenías que tomar. Generalmente, eran docentes que llevaban más años haciendo carrera. Los docentes más nuevos, más que nada se preocupaban de la parte técnica de tu profesión. ¿Cómo hacer los procedimientos bien? ¿Cómo realizar tu trabajo de forma más óptima, con la mayor economía posible?” (Odontólogo, universidad privada regional). “No existe un programa que haga ética. Bueno, puede que exista algo, pero cada vez es menor. Y cada vez es de menor impacto hacia el futuro profesional”. (Odontólogo, universidad privada metropolitana).

Las narrativas de los profesionales confirman los resultados de investigaciones como las de Waked (2022), Bissembayeva et al (2023) y Martínez (2022) en cuanto a que profesionales y técnicos resuelven sus conflictos éticos desde perspectivas o experiencias personales, desde sus propias intuiciones, sin un referente axiológico – deontológico académico. Sus experiencias indican que la universidad tuvo siempre el foco curricular en habilidades cognitivas desligado de lo moral y que, los valores con que se identifican tienen su origen en prácticas docentes, en conversaciones informales en casinos y espacios universitarios con profesores sin ninguna vinculación curricular o disciplinar.

Los casos de profesionales que tuvieron formación ética, confirman la incidencia positiva de la formación para la responsabilidad social en carreras universitarias investigadas por Reig (2022), la valoración de la intencionalidad y la ética profesional como activos importantes (Tirri,2023) y las conclusiones de Mulcahy (2022), luego de investigar en aulas el concepto de *ética afirmativa* de Deleuze (1988) y de Braidotti (2019), en cuanto a que las respuestas éticas giran en torno a relaciones, fuerzas y afectos que debieran ser parte esencial de la relación conceptual pedagogía – currículum – afecto pedagógico.

Discusión

Los principales hallazgos que se desprenden del análisis de las entrevistas con los profesionales destacan que, en general, no tuvieron una formación ética sistemática en sus

estudios de pregrado y que, el aprendizaje de los principales valores que internalizaron (Responsabilidad, empatía, honestidad y respeto), se aprehendieron de la experiencia relatada por docentes mayores, y por las relaciones interpersonales e informales con compañeros de carrera, docentes y personas de los espacios de práctica. Otorgan alta significación a estos espacios y valoran la importancia de la formación ética no sólo como aspecto necesario en su perfil de egreso profesional, sino como condición básica de desarrollo humano.

Las visiones de los profesionales entrevistados se condicen con las teorías e investigaciones consultadas en cuanto a que, como sostienen Waked (2022) y Bissembayava et al (2023), los profesionales actúan movidos por sus propias intuiciones y escasa experiencia cuando inician sus desempeños profesionales, ya que sus universidades de origen privilegiaron el desarrollo de habilidades cognitivas desligadas del aspecto moral. También coinciden en la alta valoración que tienen de los aprendizajes éticos señalados por Tirri (2023) quien destaca el aporte de Kolberg respecto de la percepción de la ética como un activo importante para la formación profesional en contextos de globalización, de Mulcahy (2022) que investiga el concepto de ética afirmativa establecido por Deleuze en 1988 ,y activado por Braidotti en 2019 , que sostienen que las actitudes éticas actúan como energía centrípeta y centrífuga porque alimentan el autodesarrollo de las personas e inciden en sus actuaciones hacia el medio en que actúan. Desde esta perspectiva, las actitudes como relaciones, fuerzas y efectos, debieran desempeñar un rol decisivo en la pedagogía universitaria.

De la valoración que los entrevistados hacen de la ética, se confirma la propuesta de Reig et al (2022) respecto de la incidencia positiva que tendría incorporar una asignatura de ética en la formación de pregrado. También esta mirada crítica de los profesionales está en línea con las recomendaciones de investigadores e instituciones internacionales como Kergel (2018), Aagaard (2019), Zozuliak (2019), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2021), Harari (2021), Herrera et al (2022) y Hark (2023) en cuanto a revisar el comportamiento ético de profesionales egresados en el paradigma universitario

neoliberal y definir líneas de trabajo para la educación del siglo XXI. Tirri (2022), sugiere la incorporación del razonamiento ético al desarrollo del pensamiento lógico con el propósito de formar en competencias especiales para profesionales que deben actuar en contextos de crisis global; Jafaré (2023) sugiere competencias éticas especiales para enfrentar y utilizar la tecnología, Kohout (2023), para concretar definitivamente la instalación del paradigma inclusivo; Hark (2023) y Sureda et al (2020), para frenar tendencias no éticas de docentes y estudiantes en el desarrollo de las labores académicas.

Conclusiones

El análisis de las narrativas de los profesionales consultados permite concluir que no hubo formación ética sistemática en su currículum de pregrado y que el ethos fue más bien consecuencia de relaciones interpersonales informales que del trabajo académico. La inexistencia de un ethos pretendido (McLaughin, 2005) como condición de egreso, puede explicarse desde la perspectiva sociopolítica y cultural de Slaughter (2004) y Reading (1996), quienes las leen como consecuencias de los cambios de institucionalidad universitaria de la universidad – Estado a la universidad neoliberal, esto es, de un modelo de universidad humanista, axiológico a un modelo pragmático- funcional.

Los valores principalmente destacados por los profesionales entrevistados se vinculan directamente con sus carreras y con el cómo resolver situaciones éticas emergentes, no contienen orientaciones deontológicas y axiológicas generales para enfrentar la globalidad, complejidad y tecnologización de la sociedad postmoderna.

La condición de la universidad de procedencia de los profesionales (pública, privada, metropolitana y regional), no marca ninguna tendencia diferenciadora. En ambos espacios académicos la concepción ética de los profesionales se formó en la experiencia personal e interpersonal, en contextos de un ethos experimentado, en conceptos de McLaughin, (2005).

La valoración de la ética como formación integral y transversal que expresan los entrevistados concuerda con la visión de autores, investigadores e instituciones

internacionales respecto del giro que debe experimentar la educación superior hacia planteamientos éticos transversales que preparen para condiciones globales y de cambios como los que experimenta nuestra sociedad. Esta valoración coincide con las nuevas orientaciones de organismo internacionales como la ONU (2022), UNESCO (2022) y de investigadores como Bazurto (2022) que destaca la importancia de la formación ética y de Giles (2016) que la describe como una habilidad transversal a todo liderazgo en una investigación que involucró 195 países y más de 30 agrupaciones y en la que la ética se estableció como la primera habilidad – valor con un 67% de las apreciaciones.

Sin lugar a dudas, las narrativas que los profesionales entrevistados tienen sobre su formación ética constituyen una fuente valiosa para explorar en profundidad sus percepciones y contextos académicos de formación y obtener una comprensión más rica y detallada de procesos tan importantes como el desarrollo de lo ético. Las limitaciones de la investigación podrían encontrarse en la subjetividad del investigador, por cuanto ha sido parte de los dos modelos de formación universitaria: universidad – Estado y universidad neoliberal y algún aspecto pudiera asociarse a una segunda limitación que son los posibles sesgos de las entrevistas generados por la dinámica de las mismas y por la interacción de un investigador parte de los fenómenos en estudio. Será objetivo de otras investigaciones ampliar la información en la revisión de mallas curriculares y en entrevistas a académicos que puedan entregar sus propias percepciones respecto de la formación ética de sus estudiantes.

La investigación responde la pregunta inicial| y deja planteada su relevancia práctica: la necesidad de generar políticas públicas vinculadas a la educación superior que llenen un vacío declarado por los entrevistados, refrendado por la teoría y la escasa investigación al respecto y, fundamentalmente, requerida por una sociedad en crisis de valores, global, antropocena, tecnocena y transhumante.

Referencias bibliográficas:

- Aagaard, Tina Lund Andreas. (2020) Digital Agency in Higher Education. Transforming Teaching and Learning. Routledge. London and New York.

- Allport, Gordon and Vernon Phillip (1931) Study of Values: A Scale for Measuring the Dominant Interests in Personality. Boston. Houghton Mifflin.
- Aristóteles (2016) *Ética a Nicómaco*. Editorial Digital Imprenta Nacional WWW.imprentanacional.go.cr Costa Rica. Consulta: Julio 19, 2023.
- Berstein, Richard (1983) *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Filadelfia EEUU. Editorial University of Pennsylvania.
- Bissembayeva Nagima, Nurgaliyeva Saniya, Yespolova Gulden, Zeinolla Saule, Satynskaya Aisuluy y Markhmetova Naziguel (2023) “Influence of Special Learning Technology on the Effectiveness os Pedagogical Ethics Formation in the Future Teachers”. *Journal of Education e- Learning Research* Vol. 10, N° 1, 1- 6, 2023. Issn €2410- 9991/ISSN(P)2518-0169 DOI: 10.20448/jeelr.v10i1.431.Consulta: Julio 22, 2023.
- Bourdieu Pierre (2012) *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. España.
- Brunner, José Joaquín (2006) *La educación del siglo XXI: ¿Hacia una nueva sociabilidad?* Santiago. FCE.
- Burakgazi, Sevinc Gelmez; Can, Iclal; Coskun, Muhammet (2020) “Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions about Professional Ethics in Teaching: Do Gender, Major, and Academic Achievement Matter?” *International Journal of Progressive Education*, v16 n4 p213-228 2020.Consulta: Julio 24, 2023.
- Decker Down, M. Wolfe Jordan, L. Belcher Chelsey, K (2021) “A 30- Year Systematic Review of Professional Ethics and Teacher Preparation”. Sagepub.com/Journals-permissions DOI: 10.1177/0022466921989303 Journalofspecialeducation.sage.com.Consulta: Julio 26, 2023.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) “*Ética y valores para el siglo XXI*”. en <https://www.unicef.cl>.Consulta: octubre 24, 2023.
- Foucault Paul Michel. (2021) *El nacimiento de la biopolítica*. FCE. México.
- García Jiménez (1991) *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio Etnográfico*. Sevilla. MIDO.

- García, Carlos Eduardo (2022) “Ética y valores para el siglo XXI”, ponencia presentada en la Cátedra UNESCO de ética y sociedad en la educación superior. En: <https://www.unesco.org>. Consulta: octubre 12, 2023.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2016) Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana, Santiago de Chile, MINEDUC.
- González de Angelini, Silvia, Río de Landaburu Silvia; Rosales de Vuksanovich, Silvia (2001) El currículum oculto en la escuela. Buenos Aires. Grupo Editorial Lumen.
- Habermas, Jurgen. (2011) Teoría de la acción comunicativa: Complementos. Editorial Cátedra. España.
- Habib, Hadiya (2019) “Professional Ethics among College Teachers in Relation to Social Intelligence”. *Shanlax International Journal of Education*, v7 n4 p14-18 Sep 2019. Consulta: agosto 03, 2023.
- Harari Yuval Noah. (2018) 21 lecciones para el siglo XXI. España. Editorial Debate.
- Hark Soylemez, N. (2023) “A problem in Higher Education: Academic Dishonesty Tendency”. *Bulletin of Education and Research* april 2023, Vol.45, N°1 Pp 23 – 46. Consulta: agosto 05, 2023.
- Herrera Núñez Yudi, González Campos, José., Núñez Valdés, Karen, Araya Pérez, Katherine, Carvajal Maquillaza, Cristian, Medina Pérez, Jésscia, Sessarego Espeleta, Ida, Ávila Saez, Patricia, Plaza Maldonado, Rodrigo y López Núñez, Julio. (2022) Modelos Universitarios en Chile. Elementos basales para su formulación en tiempos de incertidumbre y liquidez. Ediciones ANEPA. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso.
- Huitrón Villegas Alba Elizabeth. (2018) “La forja de una identidad ética en el pensamiento de Nietzsche en – claves del pensamiento”, versión on-line ISSN2594-1100 versión impresa ISSN1870-879X eN-CLAVE.PEN VOL.12 n;23 México ene. /jun.2018. Consulta: Agosto10, 2023.

- Jafaré, Esmail. Alamolhoda Jamileh. (2023) “Technology, Knowledge and Learning”. Pags: 28, 387, 405 en <http://doi.org/10.1007/s10758-021-09577-4>.Consulta: agosto 14, 2023.
- Kant Emmanuel (1964) Sobre el saber filosófico: Transcripción de los capítulos III y IV. UNLP, FAHCE, Departamento de Filosofía.
- Kergel D., Birte Heidkamp, Patrik Kjaersdam, et al (2018) *The Digital Turn in Higher Education. International Perspectives on Learning and Teaching in a Changing World*. Springer V.S. Germany.
- Kohlberg Lawrence (1984) *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco California. Harper & Row.
- Kohout, Díaz M. (2023) “Inclusive Education for All: Principles of a shared Inclusive Ethos”. <https://doi.org/10.1111/ejed.12560> European Journal of Education / Volume 58, Yssue2/p 185-196. Consulta: Agosto 22, 2023.
- Lachheb,Ahmed.Abramenka-Lachheb, Victoria y Colin Gray, Stephanie Moore (2023) “The Role of Design Ethics in Maintaining Students Privace: A call to action to learning designers in higher education”. *British Journal of Educational Technology*, Volume 54, ISSUE 6/p 1653 – 1670. <https://doi.org/10.1111/bjet.13382>. Consulta: agosto 24, 2023.
- Lara (2023) “Gabriela Mistral y su praxis educativa sociohistórica”. U. Austral de Chile. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270305>. Consulta: agosto 27, 2023.
- Levinas Emmanuel (1982) "Ética e infinito: diálogo con Philippe Nemo". Francia. Editorial Éditions Fayard.
- Loene M. Howes (2023) “Ethical dilemmas in community interpreting: interpreters’ experiences and guidance from the code of ethics”, *The Interpreter and Translator Trainer*, 17:2, 264-281, DOI: 10.1080/1750399X.2022.2141003. Consulta: Agosto 29, 2023.
- Mancilla Zúñiga. Verónica. (2023) “Desarrollo de competencias éticas en el profesorado, fortalecimiento de una educación en valores con perspectiva ética

latinoamericana”. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Diego Portales, Chile. Dossier.2(18), 84 – 100.

- Martínez Lorca Andrés. (1980) “La ética de Sócrates y su influencia en el pensamiento occidental”. Dialnet <https://dialnet.unirioja.es>. Consulta: septiembre 03, 2023.
- McLaughlin, T. 2005. “La importancia educativa del ethos”. Revista británica de educación. Estudios 53(3): 306-325. Editorial Richard Byers.
- Melich, Juan Carlos. (1994) Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona. Anthropos.
- Mulcahy, Dianne (2022) “Enacting Affirmative Ethics in Education: A Materialist/ Posthumanist Framing”. *Educational Philosophy and Theory*, v54 n7 p1003-1013 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2021.1907744>. Consulta: octubre 08, 2023.
- Nietzsche Federico (2013) "El crepúsculo de los ídolos" (2013) Madrid. Alianza Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) - Comité Internacional para los Futuros de la Educación de la UNESCO (IESALC) (2021). En: <https://www.unesco.org>. Consulta: octubre 09, 2023.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022) “Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación”. En: <https://www.unesco.org>. Consulta: octubre 18, 2023.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)-Nu-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2022) “La encrucijada de la educación en América Latina y El Caribe”. Informe regional de Montevideo ODS4 Educación 2030. En: <https://www.unesco.org>. Consulta: octubre 20, 2023.
- Organización Naciones Unidas (ONU) (2022) Informe de resultados del sistema de las Naciones Unidas. En <https://www.un.org/> Consulta: septiembre 16, 2023.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2021) Educación en América Latina y El Caribe en el Segundo año de la COVID -19 en www.oecd.org. Consulta: septiembre 14, 2023.
- Pérez Pulido, Margarita (2023) “The Attitude of Students in the Information and Documentation Degree Program Toward Ethical Values”. <http://doi.org/10.3138/jelis-2022-0035> Volume 64 Issue 31, July 2023, Pp 275 – 293. Consulta: Septiembre 20, 2023.
- Ramírez-Alesón M., Marzo-Navarro M. (2023). “Comportamientos fraudulentos entre el alumnado de grado en época de COVID-19”. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 145-155. <https://doi.org/10.5209/rced.77220>. Consulta: septiembre 23, 2023
- Ramos Serpa, Gerardo, López Falcón, Adriana. (2019). “Professional's ethical formation and professional ethics of the professor”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>). Consulta: septiembre 26, 2023.
- Reig-Aleixandre N., García Ramos J. M. y de la Calle Maldonado C. (2022). “Formación en la responsabilidad social del profesional en el ámbito universitario”. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 517-528. <https://doi.org/10.5209/rced.76326>. Consulta: septiembre 28, 2023.
- Resnik (1998) *The Ethics of Science: An Introduction*. Londres. Editorial Routledge.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez, Eduardo (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. Editorial Aljibe.
- Rokeach, Milton (1973) *The Nature of Human Values*. New York. The Free Press.
- Yurén Camarena, María Teresa, Romero Villagómez, Citlali; (2007) “Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación”. *Reencuentro*, núm. 49, agosto, 2007, pp. 22-29 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México).
- San Fabián Maroto, José Luis y Corral Blanco Norberto. (1989) “Un Modelo de Evaluación Fenomenológica de la Escuela”. *Revista de Investigación*

Educativa.Universidad de Córdoba. [http:// WWW.uco.es/organiza/ser](http://WWW.uco.es/organiza/ser). Consulta: septiembre 27, 2023.

- Santana, Alejandra., Valera Luca. (2022) *Ética y seguridad en la investigación*. Santiago. Ediciones UC.
- Sevinc Gelmez Burakgazi, Iclal Can, Muhammet Coşkun “Exploring Pre-Service Teachers’ Perceptions about Professional Ethics in Teaching: Do Gender, Major, and Academic Achievement Matter?” *International Journal of Progressive Education*, Volume 16 Number 4, 2020 © 2020 INASED. Consulta: octubre 03, 2023.
- Sheller, Max (1913) *Formalism in Ethics and Non- Formal Ethics of Values: A New Attrempt Toward the Foundation of an Ethical Personalism*. Alemania. Franckle Verlag.
- Sureda Negre, Jaume, Cerdá-Navarro, Antoni; Calvo Sastre, Aina; Comas Forgas, Rubén (2020) “Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos”. *Revista de investigación educativa vol.38, N° 1(2020)* en <http://dx.doi.org/10.6018/rie.3>. Consulta: octubre 06, 2023.
- Tirri, Kirsi (2022) *The 2022 Kohlberg Memorial Lecture*. Departament of Education, University of Helsink, Firland.
- Tirri, Kirsi (2023) “The moral teacher in global transition: The 2022 Kohlberg Memorial Lecture, *Journal of Moral Education*”, 52:3, 261-274, DOI: 10.1080/03057240.2022.2142540. Consulta: Agosto 15, 2023.
- Walked Johaina, Smader Moshel (2022) “Ethical dilemmas facing female teachers in the arab education system in Israel”. *Asia Pacific Education Review (2023)* 24:563–575 <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09817-> Consulta: octubre 28, 2023.
- Yurén, Teresa. (2013).“Ética profesional y praxis: Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles educativos*, 35(142), 6-14. Recuperado en 04 de julio de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400016&lng=es&tlng=es. Consulta: octubre 30, 2023.

- Zozuliak-Sluchy, Roksoliana (2019) “Pedagogical System for Forming Professional Ethics in Future Social Workers at Universities”. Online Submission, Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine. Professional Pedagogy v18 n1 p37-41 2019.Consulta: noviembre 03, 2023.