



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



Diseño y Validación de una Escala de Actitudes hacia los Valores Profesionales para Estudiantes de Licenciatura

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Brenda Imelda Boroel Cervantes

Ensenada B. C. México, Mes de Agosto de 2011



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**Desarrollo y validación de una Escala de Actitudes
hacia los Valores Profesionales para Estudiantes de
Licenciatura**

Proyecto de tesis Doctoral que presenta:
Brenda Imelda Boroel Cervantes

Director de Tesis:
Dr. Manuel Jorge González Montesinos

Ensenada Baja California

Abril de 2011

CONTENIDO

Página

Listado de Tablas y Figuras.....	i
Presentación y estructuración de la tesis.....	1
Capítulo I. Introducción	4
1.1. Perspectivas de estudio.....	4
1.2. Contexto del objeto de estudio.....	9
1.3. Objetivos generales.....	13
1.4. Objetivos específicos.....	13
1.5. Preguntas de investigación.....	14
Capítulo II. Marco teórico	15
2.1. Los retos de la formación ética y valoral en la educación superior.....	15
2.2. La ética profesional y el estudio de los valores vinculados a la profesión.....	22
2.3. Planteamiento en el estudio de las profesiones.....	35
2.4. El estudio de la ética profesional.....	41
2.4.1. Ética profesional como una ética aplicada.....	43
2.4.2. Los principios de la ética profesional	45
2.4.3. Los valores de la ética profesional.....	48
2.5. El estudio y tratado del constructo valor.....	53
2.6. Los valores y su interpretación en el ámbito educativo.....	59
2.7. Medición y operacionalización de las actitudes.....	64
Capítulo III. Método de investigación	77
3.1. Diseño de investigación.....	77
3.2. Etapa I. Estudio del significado de los valores profesionales.....	78
3.2.1. Participantes.....	78
3.2.2. Selección de la muestra.....	78
3.2.3. Instrumento.....	79
3.2.4. Procedimiento.....	80
1. Aplicación del instrumento a los estudiantes.....	80
2. Análisis de la información.....	80
3.3. Etapa II Diseño y acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento.....	81
3.3.1. Participantes.....	81

3.3.2. Selección de la muestra.....	81
3.3.3. Procedimiento.....	82
3.3.3.1. Fase 1. Construcción del instrumento de medición.....	82
3.3.3.2. Fase 2. Acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento.....	83
1. Aplicación de la escala.....	83
2. Aportación de evidencias de confiabilidad y validez de constructo.....	85
Capítulo IV. Resultados	92
4.1. Etapa I. Estudio del significado de los valores profesionales....	92
4.1.1. Descripción de la muestra para el estudio de redes semánticas.....	92
4.1.2. Resultados de la aplicación de la técnica redes semánticas naturales.....	92
4.2 Etapa II. Diseño y acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento.....	100
4.2.1. Procedimiento para la construcción del instrumento de medición.....	100
4.2.1.1. Primera versión del instrumento.....	100
4.2.1.2. Segunda versión del instrumento.....	100
4.2.1.3. Tercera versión del instrumento “Escala de Actitudes hacia los valores profesionales”.....	101
4.2.2. Aportación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento.....	101
4.2.2.1. Para el estudio piloto.....	101
4.2.2.2. Primera aplicación del instrumento.....	102
4.2.2.3. Segunda aplicación del instrumento.....	102
4.2.2.4. Análisis Factorial Exploratorio.....	102
4.2.2.5. Unidimensionalidad e Independencia local del instrumento. Metodología Rasch.....	108
4.2.2.6. Análisis Factorial Confirmatorio. Modelos de Ecuaciones Estructurales.....	111
Capítulo V. Discusión	122
5.1. Estudio I. Significado de los valores profesionales.....	122
5.2. Estudio II. Diseño y acumulación de evidencias de confiabilidad y validez de la Escala de Actitudes hacia los valores profesionales.....	128
• Contribuciones, limitaciones y recomendaciones.....	132
VI. Referencias bibliográficas	134

Anexos	Página
1 Instrumento sobre redes semánticas.....	145
2 Plantilla para acumular evidencias de validez de contenido a partir del criterio de Jueces Expertos.....	146
3 Primera versión del instrumento utilizada para la fase de piloteo.....	148
4 Segunda versión del instrumento con las recomendaciones del comité de jueces expertos.....	152
5 Escala de Actitudes hacia los Valores Profesionales para estudiantes de licenciatura (tercera versión).....	156
6 Escala de actitudes hacia los valores profesionales para estudiantes de licenciatura de 60 reactivos y selección de reactivos para el análisis Factorial Confirmatorio de 30 reactivos.....	159
7 Escala de actitudes hacia los valores profesionales para estudiantes de licenciatura compuesta por 30 reactivos.....	162

TABLAS Y FIGURAS

Tabla	Descripción	Página
2.1	Principios clasificatorios de la ética profesional por Beauchamp y Childress (2001); Hortal (2002) y replanteamiento del estudio de los valores profesionales por Berumen (2001); Llanes (2001); Hortal (2002); Hirsch (2002) y García (2006).....	52
3.1	Población y muestra de estudio.....	79
4.1	Palabra estímulo: Honestidad. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG.....	93
4.2	Palabra estímulo: Competencia profesional. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG.....	94
4.3	Palabra estímulo: Respeto. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG.....	95
4.4	Palabra estímulo: Justicia. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG.....	96
4.5	Palabra estímulo: Autonomía. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG.....	97
4.6	Palabra estímulo: Responsabilidad. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG.....	98
4.7	Tabla 4.7. Correlación - momento de Pearson de los valores M generales para la muestra.....	99
4.8	Solución rotada del análisis factorial exploratorio para el estudio piloto.....	104
4.9	Solución factorial exploratoria. Factor 1.....	105
4.10	Solución factorial exploratoria. Factor 2.....	106
4.11	Solución factorial exploratoria. Factor 3.....	106
4.12	Solución factorial exploratoria. Factor 4.....	106
4.13	Solución factorial exploratoria. Factor 5.....	107

4.14	Solución factorial exploratoria. Factor 6.....	107
4.15	Estadísticos de ajuste por reactivo.....	109
4.16	Estructura interna de los reactivos.....	110

Figura	Descripción	Página
2.1	Modelos de actitud.....	62
3.1	Esquema metodológico del estudio.....	77
4.1	Sintaxis del Modelo Hipotético en Código LISREL.....	112
4.2	Diagrama de salida a partir de sintaxis LISREL para el modelo hipotético compuesto por 30 reactivos.....	114
4.3	Listado de índices de bondad de ajuste del modelo compuesto por 30 reactivos.....	116

Dedicatoria

A *Dios*, por regalarme la existencia,
el don la persistencia, y
el amor por la vida.

Con inmenso amor a mi padres *Carlos y Teresa*,
a mis hermanos *Araceli, Carlos y Diego*
que día con día le dan sentido y alegría a mi vida,
por su apoyo y amor incondicional.

Con profundo reconocimiento, admiración y cariño al
Dr. Manuel Jorge González Montesinos por su dedicación desmedida
en el trayecto de mi formación personal y académica.

Con especial dedicación a mis *profesores y compañeros*,
por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias
durante este maravilloso trayecto de alegrías y desalientos
durante esta etapa profesional.

A *Octavio*, por su fidelidad y apoyo en esta etapa
de mi vida.

A mis *amigos entrañables* que siempre
estuvieron junto a mí y darme apoyo para
tomar impulso y así concluir la meta
propuesta.

Agradecimientos

Profundo agradecimiento a mi familia por haberme apoyado incondicionalmente a lo largo de este trayecto lejos de todos ellos, a mi *Padre* por haberme inculcado el valor de la superación y de lucha por alcanzar mis metas, a mi *Madre* que gracias a su fortaleza me permitió culminar con esta etapa de formación, a mi hermana *Araceli* que con su ejemplo aprendí a ser una persona independiente y constante, á mi hermano *Carlos* que con su ternura y compañía me hizo sentir como en casa y a mi hermano *Diego* que con sus locuras le dio luz a los momentos difíciles.

Con inmenso cariño a mi Director *Manuel*, por todo el aprendizaje que me brindó y por haberme dejado ser más que su alumna y permitirme crecer como ser humano y como profesional.

Sincero agradecimiento a los miembros del *Comité de Tesis*, por sus valiosas aportaciones para la integración del proyecto, por su profesionalismo y dedicación: Dr. Organista, Dra. Tinajero, Dr. Garate y especialmente a *Dra. Pineda* quien me apoyó incondicionalmente a culminar con este sueño.

A mis maestros, *Graciela Cordero, Guadalupe López, Carmen Pérez, Alejandra Sánchez, Juan Carlos Rodríguez, Lewis McAnally, Joaquín Caso, Vicky Velasco y Edna Luna* que pusieron especial interés en el proceso de mi formación y en la culminación de este proyecto.

A mis compañeros de la Universidad de Valencia, España, Dr. Jesús Jornet, Francisco Aliaga, Margarita Bakieva, José Sánchez, Ma. Luisa Cardona, Chusa Perales, con quienes compartí entrañables experiencias y me brindaron siempre su apoyo y amistad.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por apoyarme una vez más con la beca nacional y la posibilidad de realizar una estancia internacional.

Al mi Alma Mater UABC por reiterarme su apoyo en mi formación y actualización profesional

Al apoyo y cariño de los compañeros y amigos , Kay to py Montiel, Antonio Maeso, Mariano Fuentes, Ángel Ramos, Omar Rodrigo, Ana Liconá, Simitrio Rojas, Enrique Medina y Evangelina López.

Muy especialmente a mis entrañables amigas Cecilia Osuna y Gisela Pineda, por el cariño, el apoyo y por haberme hecho crecer como persona á través de su ejemplo de fé.

Especialmente a ti, Octavio López, por el amor y apoyo incondicional por compartir mi sueño y alentarme a hacerlo realidad.

A todos los grandes amigos que tuve la dicha de conocer y disfrutar con ellos grandes momentos durante mi estancia en este puerto.

A esta bella ciudad que continua brindándome la calidez de su gente y a sus paisajes que disfruto enormemente y que hacen que no extrañe mi hogar.

Presentación y estructura de la tesis

La presente tesis doctoral consiste en el diseño de una escala de actitudes hacia los valores profesionales. para estudiantes de licenciatura en el contexto de Baja California. El estudio propuesto se fundamenta en un modelo teórico conformado por seis dimensiones esenciales que se interrelacionan entre sí para brindar un panorama ético profesional de los valores aplicados a la profesión. Las dimensiones denominadas *valores profesionales* son: competencia profesional, justicia, respeto, honestidad, autonomía y responsabilidad; considerados como valores primordiales en la formación universitaria (Llanas, 2001; Hortal 2002; Hirsch, 2002 y García, 2006).

La construcción de la escala se ha enriquecido a partir del estudio de significados semánticos que los estudiantes atribuyen a cada valor (estímulo) sometido a disertación. Los resultados obtenidos permiten interpretar el sentido conceptual de los valores en el contexto universitario, en el estado de Baja California.

La estructura de la tesis consta de cinco capítulos:

Capítulo I, en el que se proporciona un marco de referencia que ubica la relevancia y pertinencia del estudio de los valores ético-profesionales, en el contexto universitario; así como también describe el contexto del problema de investigación, los objetivos, la justificación del proyecto y las preguntas de investigación.

Capítulo II, en el que se presenta una revisión de los temas más relevantes relacionados con el objeto de estudio del trabajo de investigación, los cuales se presentan de acuerdo con su nivel de generalidad en la siguiente secuencia: estado del arte en el estudio de los valores y la educación; los valores profesionales y la educación; el estudio de la ética profesional y los valores en el perfil profesional; los retos de la formación ética y valoral en la educación superior; el estudio de la ética profesional; los planteamientos en el estudio de las profesiones; el estudio y tratado del constructo *valor*, y la medición y operacionalización de las actitudes.

Capítulo III, en el que se escribe el marco metodológico implementado en el proyecto de investigación, se presentan las características de inclusión y exclusión de los participantes, así como las técnicas de recolección y análisis de la información implementadas en las etapas del estudio. Se explica también la metodología de análisis psicométrico utilizada para la obtención de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento.

Capítulo IV, en el que se presentan los hallazgos de la investigación a partir de los dos estudios realizados: estudio de significados mediante la aplicación de la técnica de redes semánticas naturales y de la Metodología Rasch, y Modelos de ecuaciones estructurales para la acumulación de evidencias de confiabilidad y validez de constructo del instrumento.

Capítulo V, en el que se presenta la discusión de los resultados, a la luz de la literatura consultada, los objetivos propuestos y los procedimientos utilizados.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos que complementan la estructura de la tesis.

Capítulo I. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo explicar el planteamiento central de esta investigación, sus objetivos, justificación y las preguntas de investigación, así como también sus alcances y limitaciones.

1.1. Perspectivas de estudio

Uno de los desafíos que enfrenta la universidad del siglo XXI es lograr la incorporación de los valores de ética profesional en la educación superior. El estudio y tratado de los valores se constituye en materia de investigación, no sólo como un objeto de estudio filosófico, si no también sociológico y psicológico; de notable importancia pedagógica, política, económica y laboral; principalmente cuando se busca explicar y predecir las actitudes y decisiones del comportamiento. Así, en el presente estudio, los valores se abordan desde la perspectiva pedagógica, la cual considera que éstos son aprendidos, y se entienden como evaluaciones de la bondad o maldad de los objetos del pensamiento (Alvarado, 2000).

Un punto central de la investigación educativa es indagar cómo surgen los valores, y qué factores internos y externos influyen en su adquisición y modificación (Brinkmann y Bizama, 2000). En esta perspectiva, la formación profesional debe apuntalar el desarrollo de propuestas orientadas a la formación integral de los alumnos, que comprenda capacidades y competencias para acceder al mundo del trabajo. Una formación que incluya, además, valores y actitudes que moldean la personalidad del sujeto y que contribuyen al logro de un desempeño

comprometido y eficaz de su profesión, así como a un ejercicio responsable de la ciudadanía (Ibarra, 2007). En este marco, la formación integral se plantea en dos vertientes: la formación en competencias profesionales, y la formación en valores éticos. Ambas requieren complementarse como dos dimensiones que se articulan para preparar al profesional del nuevo milenio (García - López, 2006).

Por consiguiente, la educación en valores profesionales es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado. Garantiza la formación y el desarrollo de la personalidad consciente. Se concreta a través de la formación curricular, extracurricular y en toda la trayectoria universitaria.

En el contexto social, las tareas que la comunidad ha confiado a la educación superior, particularmente a las instituciones educativas en la actualidad, constituyen un reto complejo y de cambio continuo; sin embargo, para que éstas se puedan llevar a cabo es necesario replantearse objetivos y orientarlos para promover y propiciar entre sus alumnos y docentes: *la universalidad, la pluralidad, la libre discusión de las ideas, la honestidad, la responsabilidad social y el servicio a la comunidad*, para fortalecer el respeto a las diferencias entre las personas y, de esta manera vivir en una sociedad con mayor democracia (ANUIES, 2000).

Ante esto, la sociedad se cuestiona el papel que están desempeñando las instituciones de educación superior (IES) para lograr la promoción de valores profesionales, con el fin de crear un orden social más justo, preservar las entidades locales y nacionales, fomentar la autoconciencia de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente (Brunner, 2001; Gentili, 2004).

Considero de acuerdo con López (2007), que en este contexto los esfuerzos de las IES se deberán orientar hacia la construcción de proyectos educativos vinculados a las necesidades sociales y la formación de perfiles profesionales competentes, socialmente comprometidos y con vocación por la justicia, es decir: profesionistas éticos.

Entonces, la tarea sería establecer acuerdos en el ámbito académico sobre cuáles valores profesionales y cuáles actitudes deben promoverse en la formación humana, personal y social, que contribuya a la excelencia ética y moral de los futuros titulados (Martínez - Martín, 2006) . Por ello, la sólida formación en valores, debe ser entonces, uno de los temas clave que constituyen el planteamiento central de nuevos proyectos de investigación en el campo de estudio de educación y valores (Hirsch, 2007).

El discurso ético actual favorece los principios de la incorporación de los valores de ética profesional en la educación superior, busca además, formar auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad que los rodea (Cortina, 2000; Martínez, 2006). Esto es, aquellas universidades que perfilan su función únicamente hacia la sólida formación en conocimientos especializados y hacia el dominio de competencias profesionales, son instituciones educativas ética y moralmente descontextualizadas. En otros términos, la universidad inmersa en una sociedad moderna es, justamente, aquella que emite acciones educativas para la adquisición de la responsabilidad moral de sus estudiantes, con el fin de hacer buen uso de esas competencias profesionales;

dado que la aplicación de esos conocimientos especializados inciden de manera directa o indirecta en las condiciones de vida y en el bienestar de la población.

Si bien, la articulación de las políticas públicas y las líneas de continuidad y los cambios en la educación superior dan pauta a la planeación y programación de estrategias que buscan modificar el contexto social según sus objetivos sustantivos, es importante resaltar que las iniciativas de las Instituciones de Educación Superior orientadas hacia la transformación educativa no deben limitarse a la descripción de documentos. A partir de ellos debe evaluarse su implantación y los resultados, de manera que demuestren una real interpretación del referente político, traducido a estrategias académicas y de importancia universitaria (Rodríguez, 2002).

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) no se mantiene al margen de las iniciativas en torno a la preocupación por la formación en valores éticos en los estudiantes. Los documentos orientadores de la vida académica en esta universidad retoman los planteamientos en torno a la formación valoral, a partir de la planeación estratégica universitaria y, muy puntualmente, en el discurso publicado en el *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010*. En su filosofía como institución impulsa la formación y actualización permanente de los individuos, la cual se enfoca en “la vinculación de los procesos de aprendizaje con las habilidades requeridas en la práctica profesional y en el trabajo, y enfatiza el elemento de pertinencia y retribución a la sociedad, y que se complementa con una sólida formación valoral” (UABC, 2007, p. 105). Asimismo, la iniciativa de

fortalecimiento de la formación del alumno responde a la demanda por el incremento de la promoción y el fomento de valores, normas y actitudes que favorezcan la construcción de sociedades civiles plurales e incluyentes.

La Universidad, entonces, a través del discurso académico-administrativo afirma que es esencial que los estudiantes desarrollen valores centrales propios de la realización del hombre, es decir, si las actividades universitarias se perfilan a lograr dicha realización, de alguna manera ser verán reflejadas en su desempeño profesional.

Dada la pertinencia del tema de estudio, es de especial interés indagar cuál es el significado que los universitarios otorgan a los valores asociados a su profesión y construir un instrumento que mida los mismos de forma válida y confiable. Todo ello tiene como finalidad unirse a los esfuerzos de fortalecer la cultura de ejercicio valoral explicitada en el *Programa de Desarrollo Institucional 2007-2010*, y describir cómo éstos han impactado la formación integral de la comunidad estudiantil (UABC, 2007-2010).

1.2. Contexto del objeto de estudio

Las transformaciones económicas que tienen origen en el proceso de globalización impactan a la sociedad actual. A su vez, trastocan los valores, las normas, actitudes y creencias de la vida del ser humano, individual y social. En este sentido, la sociedad deposita en la educación la expectativa que sea el instrumento para resolver problemas como: la pobreza, la paz, el desarrollo humano; incluso el respeto a la diversidad y la falta de justicia social (Gentili, 2004).

Los proyectos de desarrollo en los países de Latinoamérica enfrentan desafíos en cuanto a la certificación de conocimientos y al dominio de los códigos profesionales por los cuales transita la información necesaria para la formación profesional fundamentada en nuevos valores y principios éticos, que busquen el desarrollo de habilidades y destrezas para lograr un desempeño más justo en la sociedad. Uno de los objetivos de la propuesta educativa de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2004), pretende construir una nueva ciudadanía y desarrollar la competitividad en el plano institucional en la escuela. Este fin apunta a la reorganización de los proyectos educativos vigentes para la formación de los estudiantes, tanto en la dimensión profesional, como en la actitud de la ciudadanía.

En el contexto mexicano, autores como García, Fernández, Sales y Moliner (2009), señalan que en los *currícula* universitarios se ha preponderado la

formación en competencias cognitivas y técnicas, mientras que las éticas y las sociales han quedado relegadas a un plano secundario y, en ocasiones, inexistente. La visión tecnicista de algunas profesiones socialmente construidas como la medicina, el derecho, la psicología, la pedagogía, etcétera, han llevado a desestimar las competencias éticas; ello presupone que el rubro valoral se aprenderá de acuerdo a las exigencias de cada profesión (Rosado, 2006).

El aprendizaje ético es de suma importancia en las universidades en el contexto mundial. Se debe asumir el reto de construir espacios interdisciplinarios de diálogo con los profesionales que se están formando, con el objetivo de pensar, vivir y debatir la ética (Hortal, 2002); para, de esta manera, poder contribuir a la regeneración intelectual y moral de la vida universitaria.

Desde el punto de vista ético, la formación del profesional debe de ir encaminada a aproximarse a los temas y sensibilidades del contexto, así como a una ética de bienes enraizada en una cultura moral y personal (Cortina, 2000). De ahí la necesidad de que las universidades reconozcan al profesional como un ser humano que necesita ser orientado, competente y responsable respecto a los deberes y derechos de su profesión. Así, reorientar la función del proyecto educativo para el futuro inmediato implica darle coherencia a los valores, las actitudes y normas que rigen una institución, además, apuntalar el *ethos* institucional a través de las políticas de formación y evaluación del profesorado (McLaughlin, 2005).

Para consolidar el estudio y tratado de los valores profesionales en el contexto mexicano, particularmente en el nivel de licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se han desarrollado estudios de evaluación de la formación profesional y se han aplicado una serie de instrumentos, con el propósito de identificar el perfil valoral de los estudiantes de licenciatura hacia los valores de ética profesional. Sin embargo, los estudios realizados aún no han logrado generar un instrumento con las suficientes evidencias de confiabilidad y validez de constructo que permitan llegar a conclusiones sólidas y válidas sobre el significado que los estudiantes atribuyen a su formación ético valoral (Boroel, 2006).

En vista de ello, a pesar de que la literatura muestra la importancia de la formación ética profesional en los estudiantes universitarios, al proponerla como parte de las iniciativas académicas en las instituciones de educación superior (IES), la revisión bibliográfica no ha arrojado suficientes antecedentes empíricos que fundamenten el trabajo de investigación a nivel licenciatura. Es importante medir el peso de los valores que intervienen en el ejercicio de la profesión, dado que en la actualidad se ha detectado que la ausencia de instrumentos de medición con características psicométricas sólidas para el nivel de licenciatura, que permitan identificar el perfil de las actitudes hacia los componentes que conforman el constructo de los valores profesionales adquiridos a través de la socialización, y aprendidos durante su formación académica en la universidad.

La búsqueda de alternativas que abonen conocimiento empírico al área de estudio de los valores, exige el desarrollo de investigaciones más específicas para identificar con mayor precisión los valores profesionales que deben privilegiar las universidades, los cuales deberán ser coherentes con la misión institucional de éstas (Luna-Serrano, Valle-Espinoza, Osuna-Lever, 2010).

Entre las aportaciones de este conjunto de investigaciones, se puede afirmar que se ha avanzado en delinear los valores profesionales como objeto significativo de investigación en México, Europa y Latinoamérica, ya que se ha reportado conocimientos e información sobre la importancia de los valores, en cuanto a formación y práctica, para lograr una imperiosa mejora en los programas de educación superior (Hirsch, 2006). En este sentido, un procedimiento adecuado para seguir esta orientación es diseñar instrumentos susceptibles de generar resultados que permitan llegar a conclusiones de mayor validez, en cuanto a la identificación y predicción de actitudes deseables en el buen ejercicio profesional.

Aunado a lo anterior, autores como Hirsch (2006), señalan que el estudio de valores en el ámbito de licenciatura se encuentra en el nivel más general, y que hace falta desarrollar proyectos de investigación que aporten datos sobre el significado que los estudiantes universitarios otorgan a cada uno de los valores.

1.3. Objetivos generales

Identificar y jerarquizar el significado que los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Psicología, Administración de Empresas, Contaduría Pública, Derecho y Medicina le atribuyen a los valores profesionales durante su trayectoria académica.

Diseñar una escala de actitudes hacia los valores profesionales para estudiantes de licenciatura, y acumular evidencias de su validez de constructo.

1.4. Objetivos específicos

- Investigar y describir el significado de los valores ético profesionales (responsabilidad, honestidad, competencia profesional, justicia, respeto y autonomía) de los estudiantes de las áreas del conocimiento objeto de estudio.
- Diseñar un instrumento de medición de actitudes en estudiantes de licenciatura, hacia los valores profesionales.
- Obtener evidencias de validez de contenido y de constructo del instrumento.

1.5. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los significados que los estudiantes universitarios atribuyen al concepto de los valores profesionales?
- ¿Qué evidencias es posible obtener sobre la confiabilidad y la validez de contenido y constructo del instrumento propuesto?

Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo se hace una revisión y análisis de los temas y conceptos más relevantes, los cuales se presentan de acuerdo con su nivel de generalidad. Se proporciona al lector la posibilidad de transitar por las demandas sociales y educativas de la formación profesional, los estudios teóricos y empíricos de mayor relevancia acerca de la ética, y los valores vinculados a la profesión; el estudio de la ética profesional, los valores y su interpretación en el ámbito educativo. Se brinda también un panorama acerca de la medición y evaluación de las actitudes, y la importancia de contar con escalas válidas y confiables para medirlas.

2.1. Los retos de la formación ética y valoral en la educación superior

Las IES han sido consideradas el espacio formador de profesionales por excelencia. Esta condición justifica la necesidad de formar a los futuros profesionales en valores acordes a su profesión, e influir en el desarrollo de una conciencia ético-social. Se considera que la formación ética valoral de los estudiantes es absolutamente necesaria, debido a que los problemas de nuestra sociedad no sólo son de tipo técnico o científico, sino también ético, y responder a ellos desde criterios de *justicia* requiere de una formación ética y de una capacidad de análisis social (García - López, 2006).

La formación profesional debe orientarse entonces hacia la concepción del hombre como ser racional. Un hombre que usa la información para emitir juicios, evaluaciones y tomar decisiones; que además tiene la capacidad para explicar la

interrelación entre los factores sociales, cognitivos, afectivos y conductuales que intervienen en la formación y el cambio de actitudes (Hirsch, 2005a).

Organismos internacionales y nacionales enfatizan el papel fundamental de la educación en la formación de profesionales responsables y cuidadosos de su entorno social y ambiental. Por citar un ejemplo, en 1998, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior se indicó, que:

La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas. Por tanto, las personas deberían comprender y respetarse mutuamente y negociar en pos de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos (UNESCO, 1998, p. 5).

Lo anterior lleva a reflexionar sobre cómo es que la ciudadanía debe ser educada en los campos de la justicia, la libertad y la paz, siendo éstos los valores indispensables para que cualquier individuo logre su dignidad y su sana convivencia. Por lo tanto, para toda nación es un deber ofrecer a sus ciudadanos una educación basada en valores con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua (UNESCO, 2005).

Aunado a lo anterior, la Conferencia Regional de la Educación Superior (2008) promovida por la UNESCO, estableció que la misión cultural de la educación

superior es fortalecer la identidad nacional y los valores, los cuales son trastocados por las culturas de otros países. Por esta razón, la educación superior debe emprender programas académicos contextualizados, centrados en el aprendizaje y orientados a la formación en valores. El objetivo debe enfocarse en promover en los egresados la capacidad de orientar sus conductas; asumir posiciones éticas frente a las problemáticas sociales, la globalización y la destrucción de recursos naturales, lo anterior, a partir de iniciativas académicas que permitan conocer los derechos humanos y una cultura de paz (IESALC, 2008).

En el ámbito internacional, y de manera puntual en América Latina, existe un gran interés por los temas éticos que permitan formar una sociedad civil cada vez más articulada y participativa, y una opinión pública crecientemente activa. Es por ello que en países como Chile, Argentina y Paraguay se han planteado temas dirigidos a ampliar sus proyecciones para el desarrollo de la ciudadanía que la región percibe como cruciales, para enfrentar los indicadores alarmantes de pobreza e inequidad, y fundar un desarrollo basado en las responsabilidades éticas de su profesión (Barragán, 1994).

En el contexto educativo mexicano las iniciativas de compromiso respecto a la promoción de valores se reflejan en el *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012*, en el que se señalan estrategias para la transformación educativa:

- *Educación con calidad*, dirigida a atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo,

artístico y deportivo; al tiempo que se fomentan los valores para asegurar una convivencia social sana, que permita un balance entre información y formación.

- *Evaluación continua del proceso enseñanza-aprendizaje* para obtener resultados que permitan emitir un diagnóstico y verificar el cumplimiento del punto anterior.
- *Actualización de los programas de estudio, contenidos, materiales y métodos* para fortalecer el desarrollo integral de los alumnos mediante la promoción del desarrollo de valores, habilidades y competencias.
- *Reducción de las desigualdades regionales, sociales y de género* respecto a para las oportunidades educativas, mediante becas y la alfabetización de adultos.
- *Ampliación de la cobertura*, al favorecer la equidad y pertinencia de la educación superior.

Las estrategias anteriores permiten vislumbrar las directrices hacia donde se perfila la educación mexicana en cuestiones de discurso político-educativo. Asimismo, facilitan visualizar el apoyo y la importancia que se le otorga a la educación superior conforme a valores.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con la finalidad de promover la educación en valores y el mejoramiento integral de la docencia, centra sus estudios en el nivel de educación superior

nacional, apoyándose en el modelo educativo para el siglo XXI. La ANUIES parte de una visión al año 2020 para la educación superior, a través de ocho postulados. Seis de ellos se refieren a la incorporación de la educación conforme a valores.

- **Segundo.** Congruencia con su naturaleza académica: Búsqueda de la verdad, pluralismo y libertad de expresión.
- **Cuarto.** Equidad: respetar el principio de igualdad de oportunidades para todos los aspirantes o integrantes del nivel superior.
- **Quinto.** Humanismo: Compromiso con los valores que la sociedad mexicana comparte, y que su marco jurídico establece, donde los conceptos de paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad conforman la noción de humanismo.
- **Sexto.** Compromiso con la construcción de una sociedad mejor: Que México se constituya como una sociedad conforme a valores.
- **Séptimo.** Autonomía responsable: La autonomía ocupa un lugar sustancial dentro de la escala de valores, que es el complemento esencial de la responsabilidad social de las instituciones.
- **Octavo.** Estructura de gobierno y operación ejemplar: Deberán prevalecer los valores académicos y el compromiso con el cumplimiento de los propósitos institucionales (ANUIES, 2000, p. 1).

Las universidades han tomado el desafío de la enseñanza ética. Por ello, las instituciones de educación superior deben ofrecer una adecuada atención a la diversidad de estudiantes, su formación deontológica y su integración al fenómeno

de la globalización. El tratamiento educativo ético en el ámbito universitario no sólo se limita a rediseñar los planes de estudio, es, sobre todo, un cambio de paradigma en relación con la formación universitaria, *versus* el significado de la formación hacia el compromiso público (Martínez - Martín, 2002). Por ejemplo, en el ámbito regional, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), a través del *Plan de Desarrollo institucional 2007-2010* se esfuerza por implementar acciones que promueven la transmisión y preservación del conocimiento y la cultura en un ambiente de reflexión, a partir del desarrollo de espacios de aprendizaje que fomenten la creatividad en sus estudiantes.

En el terreno de la planeación educativa, la UABC, a través de su misión, se compromete a fomentar valores culturales y profesionales que contribuyan al desarrollo humano y nacional, bajo principios de formación, capacitación y actualización de los alumnos, docentes e investigadores; como seres humanos independientes, críticos y propositivos; con un alto sentido ético y de responsabilidad social; capaces de enfrentar y resolver los retos que le presente el entorno actual y futuro para el logro de una sociedad justa, democrática, equitativa y respetuosa de su medio ambiente.

Para ello, la Universidad cuenta con resultados de opinión aportados por la sociedad, los cuales se materializan en los documentos orientadores de la propia universidad. A su vez, dichos documentos se perfilan hacia la formación de los universitarios para ejercer su profesión con prudencia y responsabilidad (UABC, 2007).

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

2.2. La ética profesional y el estudio de los valores vinculados a la profesión

En el estudio de la ética profesional y la formación en valores profesionales, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) clasifica el estudio sobre valores universitarios y profesionales en siete áreas: valores universitarios, valores profesionales, ética profesional, valores de los estudiantes universitarios, valores de los profesores universitarios, valores psicológicos de los estudiantes universitarios y valores en el posgrado (Hirsch, Alcántara, Gómez, Herrera, Ibarra, Ríos y Royo, 2003). Con base en esta clasificación, se pueden identificar dos tipos de trabajos: 1) los de carácter teórico-reflexivo, y 2) los de carácter empírico. Los principales enfoques de los reportes encontrados giran en torno a la clarificación de valores, constructivismo moral, la socialización y el *ethos* de la profesión.

En el campo teórico-reflexivo, en torno a los valores universitarios y la ética profesional, los planteamientos giran sobre la necesidad de privilegiar ciertos valores en la formación universitaria. Ibarra (2005) señala que la educación superior ha privilegiado la formación en conocimientos y habilidades, subordinando áreas importantes del desarrollo de la personalidad, como la formación ética, la cual se toma como elemento implícito en la profesión misma y no enmarcado dentro de la visión integral del estudiante como ser humano. Ibarra, a partir de su estudio, destaca la necesidad de una formación en valores y actitudes para un desempeño eficaz y comprometido de la profesión y la ciudadanía.

Siguiendo la lógica anterior, Delgado (1998) y Hirsch (2002) concuerdan en proponer la *responsabilidad* y la *autonomía* como valores predominantes en la formación profesional. En la misma línea de estudio, Hirsch y Pérez (2006) reiteran la importancia de la ética profesional en la formación universitaria, dado que su objetivo es proporcionar los elementos que se requieren para estructurar un proceder ético habitual en el mundo del ejercicio profesional.

Hirsch y Pérez (2006) coinciden con Domingo (2004) en cuanto a la necesidad de que la ética confluya dentro de la profesión a través de su vocación mediadora, no sólo para resolver conflictos o articular interdisciplinariedad necesaria en la gestión del conocimiento, sino para tender el puente, cada vez más necesario, entre las instituciones educativas. Asimismo, menciona la importancia del fortalecimiento de valores como la *justicia*, el *respeto* y la *solidaridad*.

Dentro de los estudios que exponen la situación valoral en el país, encontramos el estudio de Figueroa (2005). En él describe que en la actualidad existe en México una crisis moral que demanda una nueva formación ética en los educandos. Analiza los elementos que conforman el marco axiológico de los seres humanos, el cual tiene como fundamento la capacidad de reflexión, tarea que se le atribuye actualmente a la universidad. Propone ubicar la necesidad de transformar las aulas universitarias en espacios de diálogo problematizante, partiendo del desarrollo de la potencialidad axiológica del alumno. La principal aportación de esta autora es su reflexión acerca de la necesidad actual de la formación

universitaria en ética profesional, y las estrategias para llevarla a cabo dentro de las aulas.

En el campo del periodismo y la comunicación, García y Cerón (2005) llevaron a cabo un estudio en el cual vincularon la ética y la deontología profesionales. Distinguieron las diferencias entre los conceptos de *ética* y *deontología*, y abordaron algunos aspectos históricos del periodismo como profesión. Estos autores analizaron el campo de la práctica profesional del periodismo y los conflictos que enfrentan en el campo social; concluyeron con una reflexión orientada al análisis de las condiciones en las que se puede fortalecer la formación ética profesional de los estudiantes de periodismo.

Barba (2006) aporta al campo de los valores un reporte de corte reflexivo, el cual gira en torno a la definición del valor *responsabilidad*, su importancia en el conjunto de valores y su relevancia ante los grandes problemas de la vida y del mundo de hoy (el hambre, la globalización, el calentamiento de la tierra, la era de la comunicación, la clonación, la migración y los problemas multiculturales, el terrorismo, las guerras y el consumismo, entre otros). Asimismo, aborda el análisis de la *irresponsabilidad* como *antivalor*. El autor agrupa en el valor responsabilidad los conceptos de: responsabilidad moral, responsabilidad personal, responsabilidad social, responsabilidad grupal, responsabilidad ejemplar y responsabilidad empresarial. Según Barba, se puede diagnosticar la responsabilidad por medio de dibujos escolares y encuestas. Finaliza con una propuesta para educar en la responsabilidad, tomando en cuenta a todos los

actores involucrados en el proceso, tales como: la familia, la escuela, la sociedad y la propia dignidad personal.

Un trabajo importante en el campo de la ética es el desarrollado por Escámez (2006), quien realizó un estudio teórico acerca del compromiso ético de los campos profesionales, a través de la medición familiar. Este trabajo aborda el tema desde cinco perspectivas: 1) formular principios éticos orientadores de las buenas prácticas de cada profesión, 2) analizar el contexto profesional en el cual se plantean las cuestiones básicas que debe de responder la ética del mediador familiar, 3) ofrecer orientaciones éticas para la medición familiar, 4) exponer el significado ético del servicio de mediación familiar y 5) hacer una reflexión sobre el valor ético de las buenas prácticas profesionales.

En síntesis, los trabajos de carácter teórico-reflexivo giran en torno al acuerdo sobre la crisis moral que existe actualmente y la importancia de la intervención de las instituciones educativas en la formación ético-profesional, privilegiando valores como: autonomía, justicia, responsabilidad y solidaridad. Además, de estos estudios se ubican importantes aportaciones al conocimiento en la promoción de valores y el debate imperante en las políticas educativas en educación superior en México.

En la línea empírica de investigación, Muñoz Izquierdo y Rubio (1993) son pioneros en el campo de los valores universitarios en nuestro país. Ellos llevaron a cabo un estudio comparativo sobre la formación universitaria y el compromiso social en universidades públicas y privadas. De manera general, concluyeron que aun cuando los planes de estudio proporcionan algunas experiencias encaminadas a fomentar en los estudiantes valores y compromiso social, éstas no son suficientes, debido a que no logran contrarrestar la influencia de otras variables como la familiar, religión, cultural, política y la trayectoria ocupacional.

Posteriormente, Muñoz Izquierdo (1994) estudió la formación en valores profesionales a partir de la aplicación de un cuestionario de opinión para egresados. Los resultados mostraron que los valores más importantes para ellos son: la calidad en el trabajo, dedicación, organización, responsabilidad, honestidad y constancia.

En esta misma línea se encuentra el trabajo de Herrera (1996), cuyo objetivo fue buscar diferencias significativas de orden moral entre distintas carreras universitarias en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El autor aplicó un instrumento a una muestra de alumnos y encontró que existen diferencias morales sustanciales entre los sujetos de las distintas carreras. Además, observó que en algunos casos como en trabajo social, pedagogía y filosofía, los valores morales tendieron a un decremento significativo, a medida que los estudiantes finalizaban sus estudios universitarios. Este autor concluye que la universidad debe reconsiderar su papel, ya que tiene como objetivo la

formación cultural, social y existencial de los sujetos, resguardando los valores humanos y poniéndolos al servicio de la sociedad mediante la ética profesional.

Muñoz Izquierdo, Rubio, Palomar y Márquez (2001) llevaron a cabo una investigación con egresados sobre la formación universitaria y el compromiso social. Los resultados indicaron que los participantes del estudio consideraron muy importante servir a los demás y actuar con justicia. Sin embargo, entre las prioridades de los egresados, los valores profesionales ocuparon los últimos escaños de la jerarquización.

Por su parte, Pérez (1999), Lafarga, Pérez y Schütler (2001) se dieron a la tarea de identificar la formación ética de los psicólogos con objeto de conocer y describir los valores éticos que dichos profesionistas dicen promover en el ejercicio de su profesión. Como resultados relevantes de su estudio se enlistaron los siguientes valores: respeto, responsabilidad, honestidad, capacidad profesional, confidencialidad, investigación, ecología y justicia.

Herrera, Cruz, Gómez y Ramírez (2001) realizaron una investigación sobre los valores en jóvenes de la UNAM. Sus resultados indican que para los universitarios de dicha institución los valores relevantes, por orden de importancia, son: 1) la familia, 2) la educación, 3) la libertad, 4) el amor, 5) vivir y sobrevivir, 6) el desarrollo personal, 7) la paz, 8) la honestidad y 9) los valores morales. Los estudiantes proyectaron, de manera general, que estos valores los mantendrían para el año 2019, excepto la paz, la honestidad y los valores morales, que serán

sustituidos por dinero, posesión de bienes materiales, empleo y trabajo. Ante ello, los autores concluyeron que la educación universitaria en la UNAM tiene que articularse más con los problemas contemporáneos en forma ética, holística y humanista.

Por otra parte, Kepowicz (2003) estudió los valores explícitos en el proyecto universitario y los valores de los estudiantes al culminar su carrera profesional en la Universidad de Guanajuato. Encontró gran heterogeneidad en los valores vividos a través de las prácticas curriculares, e incluso menciona que hay discrepancias significativas entre ellos y los valores declarados en los proyectos institucionales de la universidad, es decir, una diferencia entre los valores deseables y los asumidos como compromiso personal. Para esta autora predomina la ética de la conveniencia y señala que hay poca conciencia de los estudiantes sobre su profesión, entendida como un servicio de calidad para la sociedad.

Los hallazgos de Kepowicks (2003) enfocan su atención en los documentos orientadores de la universidad, los planteamientos de la misión y el lema de la misma, los cuales están fundamentados en valores universales. Sin embargo, la misma autora señala que en la cotidianidad los valores favorecen cada vez menos a los documentos orientadores de la vida académica, que se publican a nivel superior.

En el marco de la ética profesional destacan los aportes de Hirsch (2005b) quien construyó una escala de ética profesional que fue aplicada en la Universidad de Valencia (España) y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los resultados de este estudio comparativo arrojaron diferencias mínimas en las actitudes y los valores de los estudiantes de ambas universidades. Resulta relevante que las competencias éticas evaluadas con dicha escala ocuparon el último lugar en la opinión de los estudiantes de posgrado encuestados.

Hirsch y Perez (2006) identificaron y compararon los principales rasgos de *ser un buen profesional* en los estudiantes de nivel posgrado de la Universidad de Valencia, España, y en la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir de su investigación aportaron información valiosa en cuanto a los rasgos más valorados y los menos significativos por los encuestados, a partir de cinco competencias: cognitivas, técnicas, éticas, sociales y afectivo-emocionales; a su vez, cada competencia está conformada por rasgos que las representan. En el caso de la Universidad de Valencia las competencias más valoradas fueron las sociales, enseguida las competencias cognitivas, después las técnicas, y al final las afectivo-emocionales. A su vez, los rasgos más valorados fueron los de conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, y el menos valorado fue el de identificación con la profesión.

Es significativo resaltar que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las competencias éticas tuvieron mayor importancia, le siguen las cognitivas, las sociales, las afectivo-emocionales y hasta el final las competencias técnicas. En cuanto a los rasgos cabría señalar que aunque la competencia

cognitiva no fue la más valorada, el rasgo más importante fue el de conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, y el porcentaje más bajo fue el de comunicación y respeto.

En el campo de la conformación de la identidad universitaria, encontramos el estudio de Payán y Guerra (2005), dichos autores reportaron avances de una investigación sobre valores e identidad en los estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Los resultados reportaron una carencia en valores, como el sentido social de la profesión, la opinión acerca de la familia y los hábitos culturales.

Chávez (2006) llevó a cabo un estudio con los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Uno de los objetivos fue interpretar los valores en razón de las expectativas generadas desde la institución escolar y de la sociedad, para poder explicar la forma en que los estudiantes consiguen sus diversas expectativas, y como ello contribuye a la formación de su identidad. Específicamente este trabajo aporta el perfil valoral de los estudiantes de historia en tres rubros: sus ideas sobre la facultad, sus profesores y los programas, así como sobre la importancia de la profesión en la sociedad actual. El trabajo reporta resultados parciales de la totalidad del proyecto, un punto a resaltar es que los estudiantes infieren que los valores profesionales no están escritos en ningún plan de estudios, pero que se transmiten a través de los *buenos* profesores.

En cuanto a fundamentar la formación moral de los universitarios, el estudio de Álvarez, Sánchez, Orozco y Moreno (2006), refleja el sustento teórico para la formación de la personalidad moral de los futuros profesionistas en la carrera de Odontología, en 63 escuelas y facultades del país. Dicho estudio se apoya en la revisión de los modelos educativos que sustentan la carrera, la caracterización de la práctica odontológica, un análisis de contenido de los planes de estudio vigentes y los contenidos específicos sobre valores profesionales. Un hallazgo importante es que en México se observa que los únicos valores considerados por la Federación de Facultades y Escuelas de Odontología corresponden a la *moral* y a la *ética*. Esto se traduce en una falta de congruencia con los principios generales que concretan la visión y la misión establecidas en las instituciones de educación superior. De igual manera se destacó la necesidad de articular la profesión con los esquemas de planeación latinoamericanos, que incluyen valores y actitudes que fortalecen el espíritu de servicio, la confianza, la sensibilidad y la cordialidad.

En el estudio de perfiles profesionales, Ibarra (2005) presenta el perfil profesional de los ecólogos de la UNAM, abordado desde la perspectiva de las competencias éticas, los valores científicos y profesionales, los cuales constituyen los requerimientos para su desempeño profesional. Se trató de un estudio de seguimiento longitudinal, en donde los resultados mostraron que los ecólogos se desarrollan en diferentes ámbitos; los cuales sí corresponden con las competencias éticas y valores científicos, así como la orientación del perfil profesional hacia la solución de problemas y la responsabilidad social.

Desde un marco cualitativo, Rosado (2006) realizó un estudio a través de grupos de discusión con los profesores de la carrera de Psicología de la UNAM. Entre las conclusiones de este autor destaca la percepción generalizada de que no es suficiente incluir temas éticos en diferentes etapas de la formación universitaria; por el contrario, se enfatiza en la relevancia de la formación ética profesional dentro de los planes de estudio, como pilares constantes durante toda la carrera profesional. De esta manera, señala el autor, la formación ética irá más allá de lo normativo, para convertirse en *ética de la responsabilidad* o *ética de principios*.

Bedoya, Bedoya y González (2006) realizaron un estudio en instituciones de enseñanza superior, con el propósito de destacar los aspectos fundamentales que relacionan las instituciones de educación superior con sus proyectos de desarrollo, específicamente aquellos que se ubican dentro de la disciplina de los valores. Un aspecto relevante en este estudio fue lograr alinear grupos de valores en cuanto al grado de importancia para cada uno de los miembros de la institución. El mayor grado de importancia se refería a los valores de la institución, para así determinar en qué medida los valores individuales conducen a la práctica de los valores terminales de la institución y poder especificarlos en la misión de cada institución de educación superior.

En cuanto a las características psicométricas de los instrumentos de medición sobre valores, Ramos (2006) desarrolló un estudio acerca de la validación de un instrumento para indagar los valores en los estudiantes universitarios desde la perspectiva de diferencial semántico. Los hallazgos del estudio se orientaron a

identificar si los estudiantes reconocen el sentido de responsabilidad, la prosperidad y la paz como parte de sus necesidades socioculturales; mientras que, por otro lado no toman en cuenta la participación social, el respeto y la tolerancia a la diversidad. Una aportación importante del proyecto es dotar de una herramienta que generen análisis comparativos entre carreras y centros de estudio orientados hacia el conocimiento y el desarrollo de perfiles valorales universitarios.

Una idea de lo que acontece en el ámbito internacional la ofrece el trabajo de García y Martínez (2006), quienes desarrollaron un proyecto de investigación que se orientó a resaltar la importancia de la formación en ética profesional en las instituciones de educación superior. De igual manera se contrastó, el grado de presencia/ausencia de las materias relacionadas con ética profesional en los planes de estudio de las carreras del área de educación, en las universidades de España e Iberoamérica. Según los resultados obtenidos se observó que de los 21 países consultados en el estudio, 14 de ellos cuentan con materias relacionadas con la formación ética, y más de la mitad de los países muestran preocupación por la formación ética en los estudiantes. La información obtenida permitió hacer un estudio comparativo entre los países consultados, para determinar si hay o no diferencias significativas entre ellos. La conclusión fue que sí existen, hay países significativamente comprometidos con la impartición de esta área, como son los casos de Panamá, República Dominicana, Ecuador y Cuba; frente a países como Bolivia, el Salvador, Honduras, Nicaragua, Puerto Rico y Portugal en los cuales no se detectó la presencia de asignaturas orientadas hacia la formación ética. Lo anterior muestra que en los países iberoamericanos existe sensibilidad especial

hacia la formación ética de los futuros profesionales de la educación y del profesorado universitario.

A manera de resumen, la descripción del estado de conocimiento sobre la investigación de la formación ético profesional en la universidad ubica reportes de trabajos de carácter teórico- reflexivo y práctico, mismos que se clasifican en diferentes líneas temáticas, tales como: *ética profesional, valores y actitudes, valores universitarios, formación valoral, valores profesionales, valores de los proyectos universitarios y valores culturales*. Después de su análisis se concluye que en el campo de la investigación educativa existen proyectos que abonan teoría científica en el estudio de los valores en sus diversas líneas de investigación.

2.3. Planteamientos en el estudio de las profesiones

En el estudio de las profesiones, la consolidación de un modelo auténtico del profesional responde histórica y socialmente al predominio de un determinado ejercicio de la práctica social. Uno de los temas más frecuentes en materia educativa es el compromiso social de los estudiantes y de los profesionales con su profesión, con la sociedad en su conjunto y con los grupos desfavorecidos del país (Hortal, 2002). Por ello, se puede afirmar que algo que distingue a las condiciones de la formación profesional actual es el impacto de nuevas condiciones de formación, nuevas demandas del campo laboral y social, así como nuevos retos que surgen de las transformaciones que la tecnología está conformando para el trabajo profesional (Díaz, 2005). Bajo esta orientación, “las prácticas profesionales son un espacio donde la acción del profesional expresa las presiones e influencias sociales, pero también donde se pueden modificar esas presiones y pautas sociales por las acciones de los propios profesionales” (Escámez, 2006, p. 69).

De acuerdo con lo anterior, el compromiso de las IES se orienta a proporcionar a la sociedad personas no sólo bien preparadas profesionalmente, sino además con amplio criterio, capaces de hacer un buen uso de su profesión y de participar libre y responsablemente en las actividades de convivencia social (Hirsch, 2002). De tal manera que, se requiere presentar a los estudiantes la dimensión ética de la profesión, y que ésta sea racional y crítica (Hortal, 1995).

Para el caso de las universidades, y en particular de las profesiones, se interpretan en este trabajo los desafíos que plantean una necesidad imperiosa de crear nuevos marcos interpretativos de la realidad, así como de reflexionar sobre el sentido de las profesiones en el contexto de la sociedad actual. A la luz de lo anterior, la literatura presenta poca claridad por parte de las comunidades académicas en cuanto a la generación y reproducción de orientaciones formativas, dirigidas a la diversificación y propagación de diversas estructuras de pensamiento, debido a que éstas se reproducen aceleradamente. De este proceso resultan estructuras alejadas de nuestra capacidad de asimilar y depurar el esquema identitario como individuos, grupos, instituciones y sociedad (Pacheco y Díaz-Barriga, 2005).

Autores como Cortina (2000), definen la profesión como la actividad especializada y permanente de un hombre, que normalmente constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico que asegura su existencia la cual tiene un fin en sí misma. Quien ingresa en la profesión, menciona Cortina, debe intentar alcanzar la meta que le da sentido e identidad profesional, y la sociedad puede reclamarle explícitamente en cualquier momento que lo haga.

Dentro de este contexto, la literatura muestra coincidencias en los componentes de la profesión, tales como: la búsqueda de autonomía y responsabilidad social; la formación educativa de alto nivel, la estructura organizativa, la vinculación con estructuras de poder, el estatus y la actualización continua; todos estos definidos como factores que acreditan la actividad profesional (Elliot, 1975; Hortal, 2002). De

la misma manera, los teóricos acentúan que el concepto de profesión evoluciona a través del tiempo y es producto del desarrollo histórico de las sociedades, hasta llegar a los procesos modernos que se conocen en la actualidad. Es decir, el contexto de la globalización y regionalización de los servicios profesionales está condicionando un nuevo modelo de profesiones para el siglo XXI, las cuales tendrán que asumir elementos que respondan a la nueva sociedad que día a día cambia (Fernández, 2001).

Aun cuando las profesiones se han convertido en objeto de diversos estudios, aspectos tales como: su multiplicidad, su origen, su naturaleza, las diferentes disciplinas desde las que se pueden investigar, y los diversos enfoques y alcances de tales estudios, hacen que la aproximación a ellas sea más compleja. Algunos planteamientos centrales que dan cuenta de la discusión en cuanto a los componentes fundamentales de la profesión se ubican dentro del paradigma profesional, integrado por seis puntos:

- 1) *Contribución a la sociedad.* Una profesión es ante todo un servicio a la sociedad. Ésta exige que el profesional actúe de manera objetiva y crítica, con una actitud de apoyo en la solución de problemas que aquejan a la comunidad; el énfasis se debe poner en el servicio que se presta y hacia quiénes va dirigido, más que en las ganancias obtenidas.
- 2) *La profesión como vocación.* A la profesión se le considera una *vocación*, porque se espera que el profesional se identifique con los ideales de su profesión. Es decir, hay un compromiso del profesionista

hacia su profesión y la identidad que el ejercicio de la misma proporciona a la personalidad del profesionalista (González, 1994).

- 3) *Posesión de conocimientos técnico-científicos especializados.* Es imprescindible que el profesional se someta a un periodo de preparación especializada y formal en instituciones educativas, cuya tarea primordial es “la de generar cuadros profesionales con las competencias necesarias para satisfacer las necesidades reconocidas como prioritarias en la sociedad” (Valle, 1997, p.175).
- 4) *Autonomía.* El profesional reclama un amplio campo de autonomía, ésta se orienta a reconocer la libertad que tiene el usuario de los servicios de elegir o no un servicio profesional (Díaz, 1997).
- 5) *Responsabilidad personal.* La responsabilidad personal se presenta como contraparte de la autonomía, la cual debe estar orientada por los juicios emitidos, los actos realizados y las técnicas empleadas en el ejercicio de la profesión.
- 6) *La formación de gremios.* Son organizaciones creadas por los mismos profesionistas con base en su disciplina de formación. Desde esta perspectiva surge la *institucionalización de las profesiones*, como resultado de la la consolidación de patrones normativos, modelos de organización y esquemas reguladores de interacción e intercambio de valores sociales y culturales en una disciplina.

Fernández- Pérez (2001) añade otros elementos para entender la profesión, como: vinculación con las estructuras de poder, formación educativa de alto nivel,

estructura organizativa, búsqueda de autonomía y responsabilidad social, actualización continua. Todos estos aspectos inciden en la actividad profesional y aportan los elementos para estructurar un proceder ético habitual en el mundo del ejercicio profesional.

Históricamente, las profesiones se implantan de forma indeleble en la sociedad a partir de la adquisición de valores, saberes y quehaceres que conforman las prácticas del profesional. Éstas se perfilan bajo una responsabilidad orientada a proporcionar una respuesta a las expectativas que alientan a la comunidad por educarse en sociedad (Pacheco y Díaz-Barriga, 2005).

Autores como Bermejo (2002) destacan la noción de la profesión fuertemente unida a la *innovación*, al hacer énfasis en que las profesiones han estado en continuo cambio desde su origen y especialmente en nuestros días. Para este autor, las profesiones tienen un carácter histórico y son cambiantes; es decir, a través del tiempo se ha modificado sus metas, formas de ejercicio y relaciones entre colegas y destinatarios de la actividad, principalmente por la generación de conocimientos y el aumento de la capacidad técnica y humana.

Las profesiones ocupan un lugar relevante, tanto en el ámbito social como personal. Para Cobo (2003), la profesión es una actividad que se origina en la universidad a partir de conocimientos teóricos y prácticos, competencias y destrezas propias, que requieren una formación específica (inicial y continua) por lo general regulada social o legalmente. Debe ejercerse con ética profesional, de

manera adecuada, responsable, respetuosa de los derechos humanos y acorde con la justicia.

2.4. El estudio de la ética profesional

Hablar de ética implica atender una cuestión típicamente humana, ya que el ser humano es el único del cual dependen sus propias decisiones, no solamente para vivir adecuadamente, sino también para construir su propia identidad (Núñez, 2000). Para Cortina (1990) la ética consiste en aquella dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la moralidad; es decir, aquella forma de reflexión y lenguaje moral, ligado de manera inmediata a la acción. La ética no se genera de forma directa en el mundo social, sino que emerge y se mantiene del discurso teórico reflexivo y autorreferencial de la filosofía.

Habermas (citado en Cortina, 1990) postula que la ética no puede limitarse únicamente a fundamentar la praxis social. Una ética posconvencional, de principio debe mostrar colaboración con otros saberes. Para este filósofo, los principios se encarnan en la vida social y personal, abriendo numerosos campos de estudio como la ética cívica, la educación moral, la ética económica y ética profesional.

El estudio de la ética profesional es un referente fundamental, implica considerar los valores de la profesión que se va a desempeñar y su apropiación de manera reflexiva y crítica. Coadyuva a la consolidación de la personalidad y el carácter del profesionista, al dotarlo de principios y valores morales que normarán su comportamiento y posibilitarán su actuar ético en el quehacer profesional.

Es importante delimitar los contextos de la ética y de la deontología. En ocasiones se presentan como conceptos intercambiables; sin embargo, tienen sus matices particulares, aunque necesariamente complementarios. Por *ética profesional* se entiende todo aquel tema del bien: qué es bueno hacer; cuál es el tipo de bien que busca como finalidad el derecho, la medicina, la pedagogía, etcétera. Por su parte, la *deontología profesional* se ocupa de los deberes y las obligaciones; busca formular un conjunto de normas exigibles a todos los que ejercen una misma profesión. Es importante destacar que sin la perspectiva ética la deontología carecería de un horizonte de referencia (Fernández y Hortal, 1994).

En el contexto de las IES la ética profesional requiere centrar sus principales postulados en el tema del *bien*: qué es bueno hacer y al servicio de qué bienes está la profesión. Es necesario presentar a los estudiantes la dimensión ética de la profesión y que ésta sea racional y crítica (Hortal, 1994). Para ello, es fundamental reflexionar si los estudiantes universitarios se han detenido a dilucidar junto con sus profesores acerca de cuáles son los bienes y servicios que la profesión que eligieron proporcionan a su sociedad; quiénes son sus beneficiarios directos e indirectos; cuáles son las consecuencias de las decisiones y acciones que ejercen profesionalmente; si consideran que enfrentarán conflictos y dilemas éticos en las organizaciones en las que trabajan o trabajarán, y cómo los resolverán; si conocen los principios de ética profesional que pueden respaldar su toma de decisiones; en qué consiste una buena o mala actuación profesional; cuáles son sus derechos y obligaciones como profesionales, y cuáles son los derechos y las obligaciones de sus beneficiarios (Hirsch, 2002).

La estructura lógica de la ética profesional se puede ubicar en dos campos de estudio: 1) *el normativo*, que se fundamenta por su deontología y los códigos deontológicos; y 2) *la dimensión del sujeto*, su dimensión individual y sus apropiaciones. Por lo tanto, por un lado podemos encontrar la posición de aquellos que toman como única referencia la letra de los códigos y, por otro, los que actúan contrariamente al obviar por completo las normas vigentes a la hora de desempeñar su profesión, siguiendo sus instintos (Von, 1998).

2.4.1. Ética profesional como una ética aplicada

La ética profesional queda incompleta y distorsionada si no se enmarca en la perspectiva de una ética social desde la cual se puede discernir en qué contribuye o puede contribuir, en general y en concreto, el ejercicio profesional para mejorar la justicia en la sociedad. Una de las principales autoras en el estudio de la ética profesional, Cortina (2002), plantea que el término *ética* viene de la palabra *ethos* que quiere decir carácter, y para que el carácter de una persona se forje dependerá mucho de lo que ocurra en su vida; para ello, debe formarse fundamentalmente en dos direcciones: la justicia y la felicidad.

La ética profesional como una ética aplicada, implica que se extienda y se aplique al ámbito de la práctica profesional, con las especificidades propias que le correspondan (Hortal, 2002). Aunado a este planteamiento, Cortina (2002) especifica que la ética se clasifica en dos ramas: ética crítica y ética aplicada. La ética crítica desglosa un análisis lógico y epistemológico de los principios éticos,

que determinan la validez de ciertas creencias y opiniones morales. Por otro lado, la ética aplicada se denomina normativa, debido a que busca encauzar la conducta en el proceso de toma de decisiones, al guiar sobre cuál es la mejor opción entre varias posibles en una situación en concreto.

Tratar la ética como una ética aplicada, es tratar aquella disciplina que está centrada de modo explícito en un campo concreto de la actividad humana, en la que aplica su saber fundamental, con un doble cometido: aportar a la actividad profesional criterios y principios de la ética básica, y proponer criterios y principios específicos. Lo anterior tiene como objetivo proporcionar los elementos que se requieren para estructurar un proceder ético habitual en el mundo del ejercicio profesional, a través de dos fuentes: la ética de las profesiones y los criterios profesionales que aportan las disciplinas científicas (Elliot, 1975).

La ética profesional como *ética aplicada* constituye, entonces, el nacimiento de esferas de actuación profesional específicas, acerca de los principios de la ética general, incluyendo los bienes propios, valores, metas y hábitos de cada ámbito de actuación profesional, como demanda de los ciudadanos, políticos, científicos y expertos (Martínez, 2002).

2.4.2. Los principios de la ética profesional

De acuerdo con la literatura especializada, la ética profesional se integra básicamente de dos componentes: principios y valores. Los primeros son axiomas o criterios generales por los que se guía la práctica profesional ética; es decir, son normas genéricas que orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones, y de malo y evitable en otras (Gracia, 1989, Hortal, 2002). Los segundos son los valores ético profesionales, estos refieren las cualidades que debe poseer el ser humano en su proceder, su vocación personal y en su actuación profesional (Gutiérrez, 2000).

Hortal (2002) retoma el planteamiento de Beauchamp y Childress (2001) propuesto en sus estudios acerca de la bioética, al presentar un esquema de cuatro principios que intervienen en las actuaciones relacionadas con la vida profesional. Traducidos como:

- a) Principio de beneficencia: Un profesional ético es aquel que hace el bien haciendo bien su profesión.
- b) Principio de autonomía: Se refiere a considerar que el receptor de los servicios no es un sujeto pasivo, sino un sujeto protagonista, con derechos y obligaciones.
- c) Principio de justicia. Se refiere a poder ejercer su trabajo con la mayor libertad posible y del lado del beneficiario, proteger sus derechos e intervenir en la toma de las decisiones que le atañen.

d) Principio de la no maleficencia: el cual trata de evitar o minimizar el daño que se causa a los sujetos individuales de la investigación, así como a otros individuos o grupos.

Según este autor, la relevancia de los principios de ética profesional recae en que éstos formulan los grandes capítulos y los principales criterios por los que se guía fundamentalmente la práctica que quiere ser ética, definiéndolos como aquellos imperativos de tipo general que nos orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones y de malo en otras. De esta manera los principios se distinguen de las normas por ser aquellos más genéricos que éstas. Los principios ponen ante los ojos los grandes temas y valores del vivir y del actuar. Por el contrario, las normas aplican los principios a situaciones más o menos concretas, más o menos genéricas.

La justificación de los principios se remite a los fines inscritos en el dinamismo de los deseos humanos, que se fundamentan en razón de su capacidad de articular y orientar las decisiones y actuaciones en conexión con el *ethos* de una vida en plenitud. De esta manera, Hortal (2002) agrega que los principios vistos desde la perspectiva cognoscitiva se entienden de tres formas:

- a) Generalizaciones de prudencia en las que se acumula la experiencia moral.
- b) Preposiciones *a priori* que le dan sentido a la experiencia moral y al pensamiento crítico.
- c) Aspiraciones básicas que legitiman y estructuran la forma de vida humana.

Es decir, la relevancia de plantear conexiones entre los principios recae en que no son independientes de la teoría moral desde la cual son formulados y desde la que se reflexiona sobre ellos. Además, éstos a su vez ofrecen claves de inteligibilidad que pueden ser completadas, revisadas y matizadas, pero que aportan elementos de los que no es posible prescindir a la hora de formarse un juicio moral sobre las actuaciones propias de la profesión. Así, la ética se puede considerar como una ciencia práctica y normativa, que tiene en el centro de sus reflexiones al comportamiento del ser humano y es posible abordarlo desde tres enfoques: el institucional, personal y el profesional, esto lleva a considerar que el comportamiento ético rebasa los planteamientos de disciplina y conlleva a asumir plenamente la responsabilidad social como profesionistas, como ciudadanos y como miembros de una sociedad, basados en la congruencia en el plano de lo cotidiano entre el actuar correcto y lo que a nivel verbal se profesa (Rosado, 2006).

Ahora bien, a la ética le interesan las decisiones y los comportamientos en los que están implicadas unas cualidades denominadas valores morales. Para la ética los valores no son el resultado de las preferencias subjetivas de cada persona, éstos ayudan a discernir si una acción es correcta o incorrecta. Según (Camps, 2004) las características distintivas y fundamentales de los valores son:

- a) *cualidades* que son posibles de adjudicar a algunos entes (cosa, animal, persona),
- b) *la polaridad*, es decir, a todo valor le corresponde su antivalor, y

c) *la jerarquía*, la importancia que le atribuye cada sujeto hacia determinado valor; no existe una jerarquía única y definitiva, es decir, aparentemente las jerarquías sólidas sufren modificaciones de acuerdo al espacio histórico cultural en el que se ubiquen.

Entonces, la ética, la moralidad, los valores y los valores morales cambian a lo largo del tiempo, es decir, tienen carácter histórico. Ante esto, la ética como filosofía moral siempre toma como punto de partida la moralidad de su tiempo, pero no se reduce a ella. Es por su carácter intemporal que se puede hoy en día estudiar los principios filosóficos del pasado para ubicarlos al mundo contemporáneo y enmarcado en la *moralidad*, entendida como el conjunto de valores morales que predominan en una sociedad en un momento determinado de su evolución. Por lo tanto si la moralidad cambia, implica que los valores también, específicamente los valores morales (Cortina, 2007).

2.4.3. Los valores de la ética profesional

Abordar el estudio de los valores profesionales como componentes de la ética profesional orienta de manera directa a precisar el constructo valor, lo que no es tarea fácil debido a que no existe una teoría general, única e integral sobre el tema; por el contrario, la categoría “valor” constituye el objeto de estudio de diferentes disciplinas y líneas de investigación, mismas que ofrecen un *corpus* teórico integrado (Schwartz y Bilsky, 1987; Oser, 1994, Rohan, 2000; Ojalvo,

Kraftchenko, González, Castellanos, Viñas y Rojas, 2001; Aguirre y Lavigne, 2004; Fierro y Carbajal, 2005)

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

En el marco profesional, el estudio de los valores profesionales, se reconocen como principios orientadores a los derivados de la bioética. De acuerdo a ello, Hirsch (2002) coincide con Beauchamp y Childress (2001) al retomar el esquema propuesto en cuanto a los principios básicos de la ética profesional, Hirsch (2002) por su parte, añade un replanteamiento en el estudio de los mismos. Propone tres dimensiones importantes que deben ser estudiadas en el ejercicio de la profesión, los cuales denomina **valores** fundamentales de la ética profesional: 1) responsabilidad, 2) autonomía y 3) competencia profesional. El primero lo describe como un valor reconocido por los propios profesionales para responder a lo que se espera de ellos en el ejercicio de su profesión; el segundo valor lo define como la capacidad personal de tomar decisiones en el ejercicio profesional y se basa a su vez en el valor de la libertad; y el tercer valor reside en que se tengan los conocimientos, destrezas y actitudes para prestar un servicio; es decir, una habilidad para resolver los problemas propios del trabajo, donde radica la autoridad del profesional y el valor social de la profesión.

El estudio de los valores como componentes específicos de la ética profesional, destacan las aportaciones de autores como Llanes (2001), Berumen (2001), Hortal (2002), Hirsch, (2002) y García (2006) proponen el estudio de seis valores fundamentales del quehacer profesional, se ubican en una dimensión de menor grado de generabilidad que los principios, y pueden ser evaluados en los espacios de aprendizaje universitarios, siendo estos pilares del ejercicio profesional, entre los que destacan:

- la **autonomía** referida al respeto a los derechos y convicciones del cliente y la capacidad de tomar decisiones en el ejercicio profesional, referida también como la capacidad personal de tomar decisiones en el ejercicio de la profesión fundamentada en el valor de la libertad (Hortal y Hirsch 2002),
- la **responsabilidad**, como valor ético, tiene que ver con las consecuencias justas o injustas. Cuando atribuimos a una persona responsabilidad ética pensamos que la persona puede controlar su comportamiento (Hirsch, 2002; García, 2006),
- la **competencia profesional**, entendida como la capacidad que tiene el profesional para aplicar conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo profesional; así como también la habilidad para resolver problemas de su labor profesional y es inherente al valor social de su profesión (Hirsh y Hortal 2002),

- la **honestidad** referida a la actuación con los medios adecuados para lograr el fin propuesto, hace referencia también a actuar con base en la verdad y en la auténtica transparencia y rectitud (Berúmen y García, 2006),
- el **respeto**, referido a la tolerancia a los diversos estilos de pensamiento y a la dignidad de las personas así como la distribución equitativa de los recursos (Llanes y Berúmen, 2001) y,
- la **justicia** es un valor que articula el fomento de la igualdad y la realización de la solidaridad (Berúmen y García, 2006), (ver Tabla 2.1).

Ante este panorama:

es importante señalar que el estudio de valores en estudiantes universitarios todavía se encuentra en el nivel más general y falta investigación profunda que aporte datos sobre el significado que los estudiantes universitarios otorgan a cada uno de los valores [...] Es fundamental darle continuidad a este campo de investigación con proyectos interinstitucionales que aporten elementos de comprensión e intervención a la formación integral (Hirsch, 2003a, pp. 1026-1027).

En el ámbito educativo la relevancia de los valores incide en que éstos constituyen un proyecto compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en el alumnado. El constructo actitud se encuentra estrechamente asociado al de valor, sin embargo, la literatura define algunas características: una actitud es una predisposición a responder a un objeto, y no a la conducta afectiva hacia él, es persistente pero no inmutable y produce consistencia en las manifestaciones de conducta observadas (Morales, 2000), la relación entre actitudes y valores se

enlaza en que éstos últimos son considerados como el núcleo mismo del sistema de actitudes (Rockeach 1973).

Tabla 2.1 Principios clasificatorios de la ética profesional por Beauchamp y Childress (2001); Hortal (2002) y replanteamiento del estudio de los valores profesionales por Berumen (2001); Llanes (2001); Hirsch (2002) y García (2006).

Principios Clasificatorios Beauchamp y Childress (2001) y Hortal (2002)		Valores ético profesionales Berumen (2001); Llanes (2001); Hirsch (2002); García (2006)	
Beneficencia	Carácter obligatorio o voluntario de las acciones benéficas que debe llevar cada profesión en determinadas situaciones.	Responsabilidad	Actuar en beneficio del cliente bajo prácticas basadas en la disciplina y compromiso por responder ante el ejercicio profesional
Autonomía	Respetar los derechos y convicciones del cliente Ser consciente de las consecuencias de cualquier acto profesional.	Autonomía	Capacidad de tomar decisiones en el ejercicio profesional mediante la aplicación del valor de la libertad.
		Competencia profesional	Capacidad de tomar decisiones en la aplicación de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes y éstas sean reconocidas por los profesionales para responder a lo que se espera de ellos en el ejercicio de su profesión.
Justicia	Equitativa distribución de los recursos para conseguir fines determinados. Ser consciente de los bienes y servicios que proporciona cada profesión, la consecuencia de los mismos y las obligaciones de justicia que lleva a cabo el trabajo profesional.	Justicia	Es la constante voluntad de prestar bienes y servicios a cada cliente conforme a derecho, a partir de la equidad, igualdad y democracia.
No maleficencia	No hacer daño, es decir, no hacer mal el propio oficio profesional, no perjudicar ni hacer el mal al cliente.	Honestidad	Actuar bajo el valor de la verdad, con rectitud y claridad.
		Respeto	Actuar con tolerancia, ante los diversos estilos de pensamiento y a la dignidad de las personas con transparencia y confianza.

2.5. El estudio y tratado del constructo valor

Los valores y su estudio no sólo constituyen un objeto de estudio filosófico, es también sociológico y psicológico, de notable importancia pedagógica, política, económica y laboral; principalmente cuando se busca explicar y enfrentar adecuadamente una serie de comportamientos. Un punto central de investigación es indagar cómo surgen los valores y qué factores internos y externos influyen en su adquisición y modificación; así como la precisión de más estudios que aborden cómo se originan y cómo operan los valores en el ser humano (Brinkmann y Bizania, 2000).

Históricamente, en la primera mitad del siglo XX, y particularmente durante el periodo comprendido entre las dos guerras mundiales, la filosofía de la Ética Material de los Valores (EMV), constituyó uno de los escenarios más sobresalientes de plantear los problemas morales. Posteriormente, después de la segunda guerra mundial, se produjo un derrumbe de éste panorama resurgiendo dos paradigmas importantes: la filosofía de la existencia y el neopositivismo. Ambas teorías coincidían en rechazar a la EMV, y con ésta la filosofía de los valores propuesta bajo esa orientación. El recurso a la aprehensión emocional-intuitiva de los valores era en esa época ingenuo e insuficiente para garantizar validez interna y todo intento de fundamentación ética.

El enfoque filosófico de los valores se orienta primordialmente a la operatividad de los valores a través de las virtudes; desde la historia de los griegos se hablaba de

las virtudes individuales como expresiones de una reflexión juiciosa acerca de la búsqueda de la conducta correcta (López, 1999). El filósofo Sócrates, asociaba la felicidad auténtica con el modo de vida moral, en términos de la sobriedad, la preocupación por los demás y el auto control (Guthrie, 1994).

Aristóteles, asocio las virtudes con el desarrollo del carácter, las virtudes que destacó durante sus estudios fueron la justicia, la templanza y la prudencia, las cuales ubicó como disposiciones que orientan a preservar la prosperidad individual y social desde el punto de vista moral y material (Aristóteles, 1979).

El resurgimiento de la filosofía de los valores a finales del siglo IX se plasma con los principios de Kant, quien aporta al estudio de los valores el absoluto moral, el cual sostiene que la verdadera moralidad consiste en la obediencia de la ley moral, que señala lo correcto y lo incorrecto, éste absoluto hace referencia a obrar de tal manera que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre y al mismo tiempo como principio de una legislación universal. De acuerdo a Kant, los juicios expresados en dicha ley moral deben cumplir con dos premisas: ser puros y *a priori*, sin relación con el exterior. Premisas que se fundamentan en el principio de autonomía, el cual define los actos morales (Kant, 2002).

Es al inicio del siglo XX Scheler aportó a la filosofía de los valores el estudio axiológico. Para ambos autores, el valor fundamenta al deber, los valores son *a priori* es decir, independientes de la experiencia y se conocen por medio de la intuición, son considerados cualidades ideales, son objetivos y trascendentes. Scheller, en su teoría de objetivación del valor, conceptualiza los valores como hechos fenomenológicos analizados en el marco de la intencionalidad. Sin

embargo, la crítica a esta postura es que rechaza la dimensión de la razón como guía de comportamiento valoral, y ha establecido que el individuo se orienta a ellos por la emoción. Por su parte Hartmann sistematiza la conceptualización Sheleriana, añadiendo una ontología de los valores a manera de platonismo axiológico. En tal sentido la objetividad axiológica, concluye que la intuición emocional no basta para fundamentar una ética y explicar la complejidad de los fenómenos morales. No obstante, la aproximación filosófica de Sheller ha persistido en la perspectiva sociocultural y psicológica (Fierro y Carbajal, 2005).

En el enfoque sociocultural se clarifica el concepto de los valores como el conjunto de ideas que los individuos o grupos humanos tienen acerca de lo que es deseable, apropiado, bueno o malo; para esta aproximación los diferentes valores representan aspectos importantes asociados a las culturas humanas. En este sentido, las condiciones sociales y culturales en que surgen y se desarrollan los valores, se toma en consideración la función que desempeñan las instituciones como la familia, escuela, iglesia, medios de comunicación, etcétera, dado que éstas cumplen un papel socializador. Esta perspectiva sostiene que el humano adquiere los valores por influencia externa (el ámbito que lo rodea) y no por experiencia propia o reflexiones personales acerca de los mismos (Giddens, 2001). Esta perspectiva ubica a los valores como productos de la representación cultural de los distintos grupos humanos, manifestados por medio de sistemas normativos, los usos y costumbres, la religión, las ideologías políticas entre otros (Fierro y Carbajal, 2005).

El tratado de los valores en la actualidad se relaciona con la capacidad moral, cuyo significado se orienta al valor del estudiante como persona y es esencial para cualquier profesionista, le da dignidad, nobleza y seriedad a su trabajo. Abarca no sólo la honestidad y la responsabilidad en el cumplimiento de lo pactado. Es la capacidad para traspasar su propia esfera profesional en un horizonte mucho más amplio, que da importancia al trabajo y hace valer al profesional, no sólo por su profesión académica, sino como persona, más allá de su ambiente de trabajo (Garza, 2004). En este sentido, Berumen (2001) opina que el profesionista al ejercer su profesión, además de contar con los conocimientos necesarios de su campo, debe poseer valores morales, con la finalidad fundamental de buscar y tratar de garantizar el bien común.

Desde la perspectiva psicológica, autores como Allport (1965; 1975), señala que los valores prioritarios son la fuerza dominante en la vida, dado que considera su influencia en la percepción de la realidad. En el mismo sentido, Rohan (2000) señala que los valores prioritarios de la gente son fundamentales para entender y predecir las actitudes y decisiones del comportamiento. En otras palabras, se considera que los valores desempeñan un papel fundamental en la conformación de la conciencia individual y en la formulación de los juicios morales (Latapí, 1999).

Los progresos en el conocimiento y utilización del constructo *valor en ámbito psicológico*, han sido revisados heurísticamente por Rohan (2000). Este autor

distingue el uso del constructo de *valor* como nombre y como verbo. Como nombre hace referencia lo que se considera bueno y como verbo se orienta al significado que cada persona le da en la vida. Por otro lado, Schwartz y Bilsky (1987) generan una descripción incluyente del constructo *valor*, ubicándolo como el concepto que tiene un individuo de un objetivo (terminal-instrumental) transituacional, que expresa intereses a un dominio motivacional (placer, poder) el cual es evaluado en un rango de importancia (muy importante-sin importancia) como principio rector de su vida.

Aunado a esto se propone que el ser humano actúa conforme a tres agentes que están presentes en cada individuo y en cada sociedad: 1) necesidades de los individuos como seres biológicos, 2) requisitos de interacción social coordinada y 3) necesidades de sobrevivencia y bienestar de los grupos. Como parte de esta lógica, Schwartz y Bilsky (1987) consideraron los valores como metas u objetivos y que sus logros deben estar al servicio de los intereses del individuo mismo y/o de alguna colectividad. Las aportaciones al campo de estudio de ambos autores, establecen una relación entre los valores y las motivaciones, relación que le da a los valores un significado psicológico y social, de esta manera, los valores responden a una estructura individualista y/o colectivista; de igual manera, las dimensiones motivacionales se derivan de las necesidades sociales básicas, lo que otorga a la teoría un respaldo de mayor amplitud acerca de la explicación del ser humano.

De acuerdo a la aproximación psicológica cognitiva, la adquisición de los valores tiene una fuerte dependencia en un proceso activo de construcción y reconstrucción de rasgos normativos de la realidad. Para que los valores sean integrados apropiadamente en una persona se necesita vivir experiencias en la solución de conflictos axiológicos, participar en la reflexión y el discurso orientado a valores, así como establecer deliberadamente un sistema de valores o normas a nivel interpersonal o de grupo (Torsten, 1994).

Como fundamento al presente estudio en la lógica de la construcción de una escala de actitudes hacia los valores profesionales, se adopta el enfoque psicológico, debido a que aporta una definición integral del constructo valor y explica la relevancia que éstos tienen en la orientación de la conducta humana. Sin embargo se rescata que las tres aproximaciones no son excluyentes ni se subordina una a la otra, por el contrario se pueden considerar enfoques incluyentes en el proceso de investigación de las actitudes humanas.

2.6. Los valores, su interpretación en el ámbito educativo.

La formación en valores constituye un problema de investigación pedagógica compleja, comprensible en gran medida a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor y su implicación en actuar del ser humano. No se limita a un proceso simple, lineal y homogéneo de transmisión de información, sino que se produce como resultado de un proceso complejo de enseñanza-aprendizaje, en el que el estudiante asume una posición activa en la apropiación individual de los significados para construir sus valores (Morgan, 2007).

La educación conforme a valores, señala Yurén (1995), no sólo se concibe como una línea de investigación pedagógica, o como una simple asignatura, sino como parte de un todo educador que asume su quehacer de cara al futuro. En la época actual, la escuela es la institución más característica de la modernidad, donde se depositan un cúmulo de esperanzas, actitudes y responsabilidades. Sin embargo, la escuela refleja los rasgos típicos del deterioro del mundo moderno: la *fragmentación de la persona*; en este sentido, el estudiante desempeña un papel en la escuela, que abandona cuando vuelve a su vida cotidiana; la *escuela* está sometida a intereses particulares y a la reproducción de las relaciones sociales, de tal manera que somete al educando a mecanismos de competencia, de premio, castigo, así como a procedimientos de selección y evaluación aplicados por igual a estudiantes desiguales que refuerzan la desigualdad y la inequidad educativa.

No obstante, la escuela moderna cumple también con extraordinarias tareas que orientan la práctica educativa actual: a) es uno de los canales de transmisión de la conciencia reflexiva (esfera de objetivación) superior e inferior, pues hace llegar los conocimientos y valores a las generaciones jóvenes con la intención de que sean incorporados en la vida cotidiana; b) constituye el acceso más directo a la esfera de objetivación interior, puesto que gracias a la educación el educando se convierte en un sujeto pensante respecto al origen del saber y del conocimiento, y c) es la vía indirecta por la cual es factible introducir valores en la conciencia reflexiva, dado que la escuela habilita al sujeto para ejercer valores sociales, criticar y transformar las estructuras socio-institucionales, a la luz de los valores y principios (Yuren, 1995).

Dado lo anterior, la perspectiva de la educación en valores se vuelve una tarea urgente para la dignificación de la vida humana, que implica tres procesos: 1) el *cultivo*, entendido como el proceso que involucra el desarrollo de la personalidad (adquisición de competencias para resolver problemas), la determinación de motivos de identidad y la interacción con otros seres humanos y el medio ambiente; 2) la *enculturación*, definida como la apropiación de la cultura por el estudiante, con el objetivo de satisfacer sus necesidades y contribuir a la reproducción de la misma; y 3) la *socialización*, referida a la incorporación del estudiante a los estratos sociales gracias a la interiorización de ciertas normas consideradas legítimas, que le permiten estabilizar y ejercer en su vida cotidiana (Salord y Vanella, 1992).

Bajo esta perspectiva, el proceso de formación requiere que el educando cree su propia cultura, pues es en ese proceso donde transforma la realidad y se transforma a sí mismo. Por ello, la educación conforme a valores o educación valoral consiste en la interiorización, por parte del educando, de normas legítimas que implican valores y que generan en él disposiciones (cognoscitivas y afectivas) favorables a éstos.

Ahora bien, la educación valoral implica, entonces, la transformación cualitativa del estudiante a partir de la reflexión y la crítica de su contexto social. Es decir, la formación en valores permite que el sujeto sea consciente de que sus acciones, sus interacciones y su discurso, contribuyen a preservar o a transformar su vida cotidiana (Yuren, 2002) .

En este sentido, los principios pedagógicos deben ser relativos a los métodos y contenidos aunados a una estructura básica de socialización, los cuales darán soporte a la educación conforme a valores. Yuren (1995) enlista los siguientes:

- a) El educando debe lograr habilidades que le permitan participar en la acción comunicativa y, concretamente, en el discurso práctico.
- b) El educando, como preferido, ha de tener acceso a la información pertinente, suficiente y significativa.
- c) La actividad docente debe favorecer los procesos de descentramiento que contribuyen al desarrollo intelectual y moral del sujeto,

- d) como crítico y creador de cultura, el educando ha de adquirir habilidades de pensamiento básicas y complejas, así como disposiciones sentimentales favorables a los valores.
- e) La actividad docente debe favorecer la construcción o reconstrucción cognitiva de las reglas por parte del educando.
- f) Los educandos desiguales requieren de un tratamiento desigual.

La aplicación de estos principios, como condición necesaria para la educación valoral, requiere de una práctica docente y de lineamientos didácticos que favorezcan la formación del estudiante y constituyan elementos centrales de una cultura propicia para la formación en valores, resistentes a las tendencias individualistas de la posmodernidad.

De acuerdo con los cambios sustanciales en lo que se encuentra inmersa la sociedad actual, y las demandas en cuanto a la formación en valores y actitudes, se despliega la pregunta ¿cómo actuar ante estos nuevos desafíos? De acuerdo con Cortina (2000) se perfilan dos tipos de actitud: 1) actitud reactiva propia de sociedades reaccionarias, y 2) actitud proactiva, propia de sociedades creadoras. Por actitud reactiva, se refiere a las sociedades que actúan por reacción a los problemas, aquellas a las que la realidad las toma desprevenidas. Por otro lado, las sociedades creativas son aquellas que intentan anticipar el futuro, las que poseen un bagaje sólido como para generar respuestas proactivas.

Para que una sociedad se considere auténtica, explica Cortina (2000), deberá

compartir además de proyectos de formación auténtica, un auténtico capital social, que se fortalece a partir de los valores morales. Por ello, es urgente identificar qué valores deben fomentarse en los ciudadanos a partir de actitudes proactivas, de manera que permitan proyectar o anticipar creativamente el futuro, así como dar respuestas a la sociedad. El fomento de los valores será posible a través de la educación formal, como las escuelas e institutos, y la educación informal, como la familia, los medios de comunicación, política y la economía.

2.7. Medición y operacionalización de las actitudes.

A través de los años, en diferentes estudios se ha fortalecido un *corpus* teórico hacia la definición, conceptualización y medición del constructo *actitud*. Entre las principales aportaciones se encuentran las de Thurstone (1928); Fishbein y Ajzen, (1988) y Morales (2000). No obstante, los autores coinciden en considerar que: 1) una actitud es una predisposición a responder a un objeto; 2) la actitud es persistente, lo cual no significa que sea inmutable, los estudios demuestran que la alteración de las actitudes requieren una fuerte presión; 3) la actitud produce consistencia en las manifestaciones conductuales, se ubica como variable latente, debido a que da origen a la consistencia entre sus manifestaciones, ya sean de carácter verbal o sentimental hacia el objeto, o de aproximación o evitación, y 4) la actitud es direccional, implica la formación de rutinas de conducta en la forma de consistencia en las manifestaciones, y posee una característica motivacional.

En la medición de las actitudes, éstas se clasifican dentro de los constructos o conceptos *no observacionales*, es decir, no tienen una existencia concreta similar a las entidades físicas que se presentan a la observación sensible. Para efectos de su medición se puede sistematizar la idea propuesta por Kerlinger (como se cita en Cortada, 2001), quien menciona que los constructos pueden definirse usando otros constructos, haciendo referencia a una definición constitutiva enfocada a definir un constructo por medio de otro constructo. Por ejemplo, medir

valores a través de las actitudes que los sujetos externalizan ante una situación cotidiana.

La literatura actual muestra dos enfoques acerca del estudio y tratamiento de las actitudes (ver figura 2.2). El primero considera la actitud como una única entidad formada por tres subconjuntos llamados *componentes*. Este enfoque ha sido llamado teoría *tricomponential*. El segundo, consiste en una visión teórica que plantea los tres componentes como entidades separadas que pueden o no estar relacionadas, dependiendo de una situación particular; enfoque adoptado por Fishbein y Ajzen (1975). Desde esta perspectiva, se sugiere que el término *actitud* se reserve solamente al componente afectivo, indicando una evaluación favorable o desfavorable hacia un objeto. El componente cognitivo estaría conformado por las *creencias* y el componente conativo-conductual serían las *intenciones de conducta*.

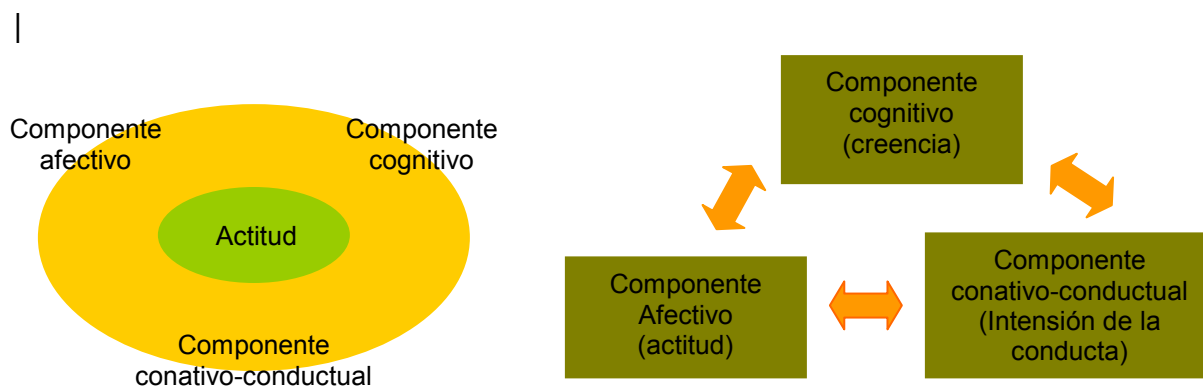


Figura 2.1 Modelos de actitud

Como sustento teórico de la escala de actitudes que es objeto del presente estudio, se tomó la *teoría de la acción razonada* de Fishbein y Ajzen (Escámez, 1998, 1991). Uno de los planteamientos principales de este modelo teórico es la concepción del hombre como ser racional, que utiliza los conocimientos para emitir juicios, evaluaciones y tomar decisiones, así como “la capacidad para explicar la interrelación entre los factores sociales, cognitivos, afectivos y conductuales que intervienen en la formación y el cambio de actitudes” (Hirsch, 2005a, p.3). La teoría de la acción razonada propuesta por Fishbein y Ajzen (1988) asume que la mayoría de los comportamientos sociales relevantes están bajo el control volitivo del sujeto, y que siendo el ser humano un ser racional que procesa la información que dispone en forma sistemática, utiliza dicha información para formar su intención de realizar (o no realizar) una conducta específica. La intención se refiere a la decisión de ejecutar o no una acción particular y, dado que es el determinante más inmediato de cualquier comportamiento humano, se considera la pieza de información más importante para la predicción de una conducta determinada.

La teoría de la acción razonada, caracteriza al ser humano por el control cognitivo de todo el dinamismo psicológico, la base de toda conducta está en las creencias o convicciones del sujeto. Las creencias, en las que se concreta cualquier información que el sujeto posee, son, como se dijo anteriormente, de dos tipos: conductuales y normativas.

Las creencias conductuales se refieren a los resultados de la conducta más que a

las conductas en sí. La persona considera que al realizar cierta conducta obtendrá resultados favorables o desfavorables para ella, de esta manera surge en el sujeto la actitud positiva o negativa. Las creencias normativas son las convicciones que un sujeto atribuye a otras personas o instituciones importantes para él y con las que se siente obligado a cumplir (Hirsch, 2005b).

Según la literatura, puede haber conflicto cognitivo entre las creencias conductuales y las creencias normativas, por lo tanto, entre actitudes y normas. En este sentido, no se puede establecer consistencia o coherencia necesaria entre actitud y conducta, ni entre norma. Una manera favorable de lograr un equilibrio es conociendo la intención de un sujeto sobre la realización de una conducta, así se puede predecir que efectivamente hará tal conducta (Escámez, 2006). Es decir, la intención está determinada por un factor personal o *actitudinal* (actitud hacia la conducta) y un factor social o *normativo* (norma subjetiva). A su vez, estos componentes operan en función, respectivamente, de las creencias conductuales y de las creencias normativas.

Entonces, el componente actitudinal se refiere a la actitud del sujeto hacia el propio desempeño de una conducta específica bajo determinadas circunstancias. Dado que Fishbein (1975) define a la actitud como una predisposición aprendida para responder a un objeto en forma consistentemente favorable o desfavorable, este componente apunta a los sentimientos positivos o negativos del sujeto respecto de la conducta en cuestión. El componente normativo se refiere a la

norma subjetiva del individuo que refleja su percepción de la presión social que se ejerce sobre él para que ejecute a no una determinada conducta.

Las actitudes y las normas participan de manera diferente en la determinación de la intención, de acuerdo con el tipo de comportamiento predicho, en la situación y las variaciones interindividuales de los actores. El camino para cambiar las actitudes no deseables o formar aquellas que deban alcanzarse en el proceso educativo, se enmarca a partir de la aplicación de diferentes estrategias y técnicas; éstas pueden cambiar las creencias que sostienen las actitudes o las presiones sociales que impiden el desarrollo del hombre educado; o bien, se pueden fomentar las creencias o convicciones que originan las actitudes necesarias para los ciudadanos de nuestro tiempo (Escámez, 2006).

En este orden de ideas, se considera prioritario el diseñar de instrumentos susceptibles de generar resultados que permitan llegar a conclusiones de mayor validez, en cuanto a la identificación de actitudes deseables en el buen ejercicio profesional, puesto que las actitudes son factores determinantes para identificar los valores del ser humano. Es decir, los valores se entienden como estructuras cognitivas que sirven de criterios en la evaluación de la conducta (Rohan, 2000).

En el estudio de las actitudes existen diferentes interpretaciones de su significado. Sin embargo, la literatura muestra consenso en afirmar que las actitudes se determinan como:

Predisposiciones aprendidas, no innatas y estables aunque pueden cambiar; a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.). Se subdividen en componentes que las estructuran: el cognitivo (creencias que el individuo tiene sobre el objeto de la actitud favorable o desfavorable), el afectivo (sentimientos que el individuo tiene hacia el objeto de la actitud) y conativo-conductual (la respuesta que el sujeto tendría en reacción al objeto de actitudes) (Morales, 2000, p.23).

En este sentido, la actitud se define como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual se siente una predisposición favorable o desfavorable (Robinson, Shaver y Wrigshitsman, 1991).

La medición de actitudes se fundamenta básicamente en la medición de sus manifestaciones, las cuales se pueden definir como las reacciones valorativas ante opiniones referidas a creencias (no conocimientos), sentimientos o conductas. En el dominio afectivo, la medición se refiere a que por medio de las preguntas planteadas a los sujetos se pretende obtener una estimación de conocimientos y capacidades de los sujetos, que no son accesibles por simple observación, ya que los mismos sujetos no son conscientes de ellas (en este caso las actitudes) (Morales, 2000).

Autores como Popham (2000) clasifican tres tipos de medición en el área educativa: 1) la *medición cognoscitiva*, la cual hace referencia principalmente a las capacidades intelectuales o los logros académicos de los estudiantes; 2) la *medición psicomotora*, la cual se ocupa de las habilidades o aptitudes físicas del

estudiante y 3) la *medición afectiva*, la cual se centra en las actitudes, los valores, los intereses y las sensaciones del estudiante.

En la medición psicológica se plantean, según Morales (2000), dos enfoques: el numérico y el axiomático. El primero se orienta al método específico de construcción y aplicación de la escala de actitudes, el cual consiste en asignar numerales a objetos o eventos según normas de medición. Está directamente relacionado con el concepto tradicional de medición. El segundo enfoque está más directamente relacionado con la comprobación de hipótesis sobre las relaciones entre rasgos, y ofrece una visión más completa acerca de la concepción de la medición en psicología.

Ahora bien, dentro del marco de referencia en la construcción y aplicación de escalas de actitudes, las escalas tipo Likert parten de la suposición básica de que la respuesta evocada por cada ítem se da en función de la posición del sujeto en el continuo de la variable medida: a mayor acuerdo o desacuerdo, según la intención del ítem y la clave de corrección, el sujeto tiene más o menos del rasgo que estamos midiendo. Una de sus ventajas es su poder discriminatorio, ya que los ítems tienden a estar situados en los extremos del continuo (favorables o desfavorables). La puntuación final de un sujeto no depende de un valor previamente asignado a un ítem, sino de la respuesta del sujeto a cada uno (sí o no, más o menos de acuerdo) (Stevens, 1951).

Cuando se miden fenómenos inaccesibles a la observación directa como lo es la actitud, el proceso de medición se hace más complejo (Summers, 1970), debido a que las actitudes no pueden observarse directamente, sino que es necesario inferirlas desde la conducta. Las actitudes se consideran también como constructos que pueden definirse utilizando otros constructos, de tal manera que la literatura las ubica en el campo de los conceptos constitutivos (Cortada, 2001).

En el campo de la medición de las actitudes es importante resaltar que las escalas son un:

Tipo de instrumento en donde las respuestas de los sujetos pueden ser cuantificadas en un continuo que expresa opinión sobre un objeto o actitud. Como se ha venido mencionando anteriormente, las respuestas de las personas son transformadas en puntajes que miden la dirección e intensidad de la actitud de una persona (Robinson, Shaver y Wrigshsman, 1991, p. 5).

El procedimiento más común para diagnosticar las actitudes, se basa en la construcción de escalas en las cuales se le presenta al sujeto un cuestionario compuesto por un número determinado de aseveraciones, a las que debe responder en un sentido positivo o negativo, indicando también el grado en que lo hace.

La necesidad de evaluar la confiabilidad y la validez de las medidas educativas resulta evidente (Summers, 1970). Es necesario señalar que no todos los experimentos de medición de actitudes son escalas o puntuaciones basadas en

varios reactivos; es decir, se supone que la escala utilizada es la suma de varios reactivos y no que se refiere a uno solo. Es por ello que, entre las características psicométricas más importantes de la medición de actitudes se encuentran la confiabilidad y la validez de un instrumento.

Cuando se ha construido un instrumento de medida se necesita saber qué tan confiable es. Al hablar de confiabilidad de un instrumento nos referimos a la fiabilidad de las observaciones o puntuaciones concretas que puede arrojar. En este sentido la confiabilidad no es un valor propio del instrumento, sino de los resultados obtenidos a través de él en una muestra concreta.

Los aspectos importantes de la confiabilidad se enfocan específicamente a los coeficientes de consistencia interna y éstos se interpretan con frecuencia como índices de unidimensionalidad (Morales, 2000). Es decir, la confiabilidad muestra evidencia acerca de la consistencia de los puntajes obtenidos por un mismo grupo de sujetos a través del tiempo, asegurando en cierta forma la estabilidad y consistencia temporal de los puntajes obtenidos en un grupo de sujetos. A través de tres análisis de los resultados de un instrumento propuestos por Popham (2000) se pueden llegar a conclusiones válidas:

- a) *Análisis test-retest*, consiste en determinar la estabilidad temporal de las puntuaciones de una prueba, y se refiere a la consistencia de una evaluación a través del tiempo. Es la forma más común de determinar la estabilidad de una prueba: aplicación-intervalo de tiempo-aplicación.

- b) *Análisis de formas alternas*, consiste en correlacionar los resultados de las aplicaciones de dos o más versiones del mismo test. El coeficiente que resulta se le conoce como *coeficiente de confiabilidad de formas alternas*.
- c) *Consistencia interna*, consiste en análisis que evalúan la consistencia interna de los reactivos de un instrumento, como resultado de una sola aplicación, para revelar la homogeneidad entre los reactivos, es decir, qué tanto son consistentes entre sí.

En cuanto al análisis de la validez de un instrumento, Popham (2000) la define como el grado de precisión de las inferencias que se pueden hacer a partir de las respuestas de los sujetos a una evaluación; es decir, el grado en que medimos lo que se pretende medir. En este sentido, es incorrecto hablar de validez de una prueba, lo que se valida son las interpretaciones de la información obtenida, mientras que las pruebas son únicamente herramientas para realizar inferencias.

La Asociación Norteamericana de Psicología (American Psychological Association) (1985) en sus estándares para la elaboración y uso de tests y manuales educativos y psicológicos plantea la evolución que ha tenido en el concepto de validez, y la clasifica en tres tipos:

- a) *Validez de contenido*. Ofrece evidencia del grado en el cual una muestra de ítems, tareas o preguntas de una prueba representan al universo o dominio de contenido (Popham, 2000). Se determina a través de dos etapas: 1) desarrollo de la prueba asegurando la representación del universo de contenido, y 2) valoraciones subsecuentes de dichas representaciones (*post facto*). Este tipo de

análisis muestran validez de contenido cuando el grado del muestreo del dominio es representativo de todos los estratos, y en la medida en que los reactivos elaborados exploran las sutilezas de significado dentro de cada uno de los estratos. En este sentido, el investigador necesita examinar cuidadosamente la bibliografía para determinar el uso del concepto a medir, según diferentes autores, y así describir todas las facetas del concepto de estudio.

b) *Validez de criterio*. Demuestra en qué medida los puntajes obtenidos por los respondientes en una prueba, permiten inferir los resultados de estos mismos sobre otras variables (llamadas criterios) (Morales, 2000). Se determina al correlacionar la medida realizada con la medida directa de la característica en estudio. Es la validez de mayor utilidad para aportar datos en aspectos predictivos. Los criterios se dividen a su vez en concurrentes y predictivos, los primeros hacen referencia al análisis de medición que ocurre en un mismo periodo de tiempo, y los segundos requieren de análisis de medición tras un periodo de tiempo considerable.

c) *Validez de constructo*. Se refiere al significado de las puntuaciones que se obtienen con un instrumento (APA, 1985). Se enfoca en los puntajes de la prueba como una medida de la característica psicológica de interés.

Ésta se evalúa al analizar qué cualidades mide un instrumento, es decir, determina el grado en que ciertas definiciones conceptuales u operacionales dan razón de la ejecución de la prueba; de tal manera que no se trata de predecir la ejecución en otro instrumento o criterio. Su objeto es el constructo (sus atributos y sus posibles relaciones con otros atributos).

En la presentación de evidencias de validez en un instrumento de medición, un procedimiento de utilidad es el análisis factorial, el cual proporciona la estructura interna, las dimensiones subyacentes, el transformado de un conjunto amplio de variables, elaborando una estructura más simple, con menos dimensiones, que proporcione la misma información y permita globalizar, de esta manera, el entendimiento del fenómeno (Byrne, 2001).

Existen dos tipos de análisis factorial: exploratorio y confirmatorio. El análisis factorial exploratorio a utilizar en el presente trabajo es el procedimiento de extracción que se realiza sobre una matriz ajustada de correlaciones; esto es, una matriz en donde los elementos de la diagonal principal contienen estimados previos de comunalidad para las variables. El análisis factorial confirmatorio tiene como objeto resumir la información obtenida de las variables iniciales, expresando las mismas como combinación lineal de otras variables no observables (subyacentes), denominadas *factores*. Se busca una estructura de interrelación en muestras de variables. En este sentido el análisis factorial es el corazón de la validación de constructo, debido a que contribuye al clarificar la validez a través de dos factores fundamentales: 1) la estructura interna y 2) las relaciones con terceras variables (Morales, 2000).

A manera de conclusión, si tomamos en consideración que la promoción de valores constituye una imperiosa necesidad de nuestro tiempo para fortalecer la formación integral del ser humano, es necesario implementar estrategias

discursivas que conlleven acciones educativas transversales en los *currícula* universitarios. El objetivo es que los futuros profesionales puedan responder plenamente a los requerimientos que plantean las complejidades de la sociedad contemporánea y que, con ello, se logre una mayor efectividad en el ejercicio responsable de la profesión.

Es importante conformar una tendencia de evaluación y medición de actitudes, dado que la articulación entre las actitudes y los valores se identifica cuando los *valores* constituyen el núcleo del componente actitudinal que orienta la conducta, a mediano y largo plazo hacia el cumplimiento de ciertas metas.

Entender la importancia de estudio de ambos constructos radica en que los valores constituyen un propósito o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en las escuelas, como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente. Por ende, la investigación de estos constructos debe introducirse en la planificación educativa, con el objetivo de incorporar espacios para su desarrollo y evaluación, acciones absolutamente necesarias en tiempos actuales que se caracterizan por un desarrollo desigual, descuido al medio ambiente y crisis ético-moral.

Capítulo III. Método de investigación

Este capítulo tiene como objetivo explicar el diseño metodológico utilizado, las dos etapas que articulan el estudio y las características de inclusión de los participantes. Asimismo, describe el procedimiento para el desarrollo de una escala de actitudes y los procedimientos utilizados para la obtención de evidencias de confiabilidad validez del instrumento, tal como se muestra en la Figura 3.1.

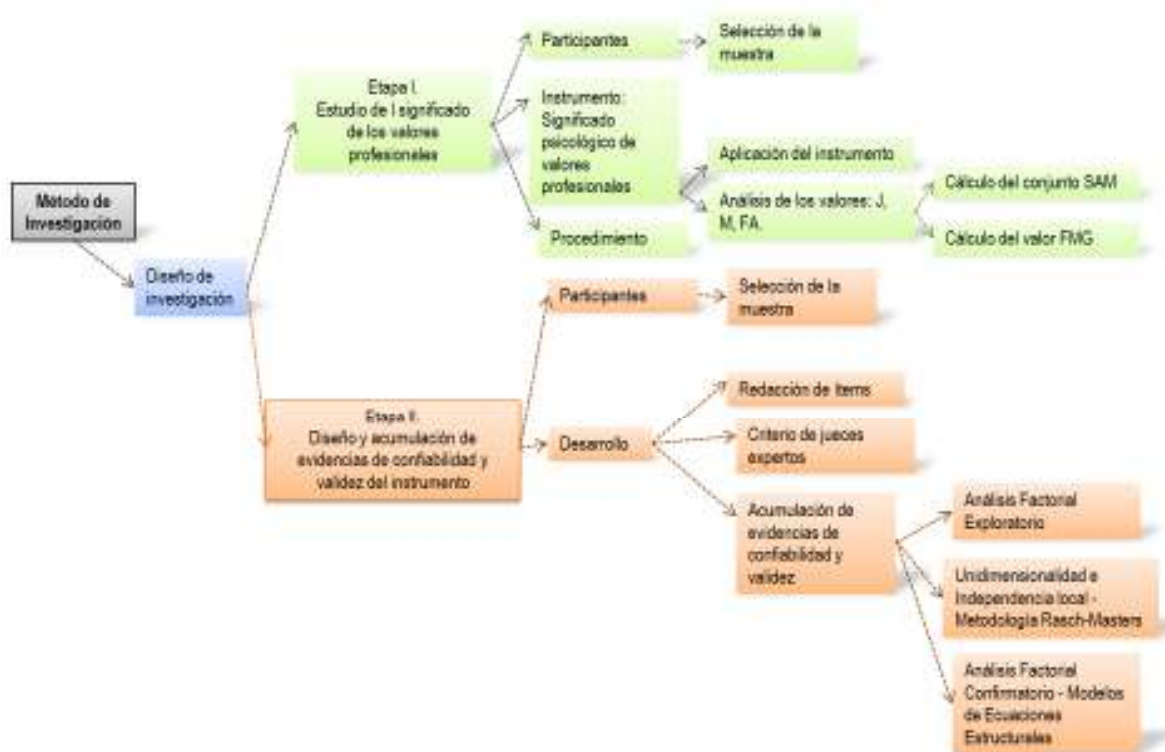


Figura 3.1. Esquema metodológico del estudio

3.1. Diseño de investigación

El diseño de investigación que se llevó a cabo fue de tipo transeccional descriptivo y correlacional. Se utilizaron técnicas cuantitativas como: cuestionario de actitudes tipo Likert y análisis estadísticos (descriptivo y multivariado).

Para cumplir con los objetivos de investigación el procedimiento comprendió dos etapas: I) estudio del significado de los valores profesionales y II) diseño y acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento.

3.2. Etapa I. Estudio del significado de los valores profesionales

3.2.1. Participantes

El escenario fue la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se trabajó con estudiantes de las carreras correspondientes a tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Administrativas (Contaduría, Administración de Empresas y Derecho), Educación y Humanidades (Ciencias de la Educación y Psicología) y Ciencias de la Salud (Medicina).

3.2.2. Selección de la muestra

La población se conformó por estudiantes inscritos en el primer periodo escolar de 2009 en la etapa profesional de las licenciaturas mencionadas, en las tres unidades académicas principales de la UABC (Mexicali, Ensenada y Tijuana). Se determinó una muestra no probabilística intencional por cuota, se logró obtener un porcentaje de estudiantes por unidad académica, con el fin de obtener un panorama de las tres unidades académicas más significativas en cuanto a población estudiantil. Se obtuvo un total de 807 respondientes, muestra equivalente a 24.47% de la población total de alumnos matriculados, de los cuales 72% fueron hombres y 28% mujeres con una edad promedio de 26 años (desviación estándar = 7).

Tabla 3.1. Población y muestra objeto de estudio

Licenciaturas	Población				Muestra encuestada	
	Mexicali	Tijuana	Ensenada	Total		
Cs. Educación	81	-	26	107	61	57%
Psicología	131	207	153	515	120	23.3%
Administración de Empresas	323	215	112	650	124	19.07%
Contaduría	347	327	132	806	132	16.37%
Derecho	359	319	340	1018	275	27.13%
Medicina	73	128	-	201	95	47.26%
Total				3,297	807	24.47%

3.2.3. Instrumento. Significado psicológico de los valores profesionales.

El propósito del instrumento es recabar diez palabras definidoras para cada estímulo presentado, con el objeto de evaluar el significado del constructo a medir. Se aplicó la técnica de redes semánticas naturales (Valdez, 1998), que consiste en: 1) definir una palabra estímulo con un máximo de 10 palabras definidoras que pueden ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, pronombres etcétera, sin utilizar ninguna partícula gramatical (artículos o preposiciones) y, 2) jerarquizar las palabras que los respondientes dieron como definidoras, en función de la importancia que consideraron que tienen para con la palabra *estímulo*, asignándole el número uno a la palabra más estrechamente relacionada o que mejor defina a la palabra estímulo, el número dos a la palabra que le sigue en la relación, el número tres a la palabra siguiente, y así sucesivamente, hasta terminar de jerarquizar todas las palabras definidoras que se generaron (ver Anexo 1).

3.2.4. Procedimiento

Dadas las características de la técnica, el procedimiento se dividió en dos momentos:

1) Aplicación del instrumento a los estudiantes. La recolección de datos se llevó a cabo de manera grupal, se inició con un ejemplo de la tarea utilizando una palabra neutral, el tiempo dado para contestar fue de 2 minutos por estímulo y 1 minuto para jerarquizar el total de las palabras definidoras.

2) Análisis de la información. Se llevó a cabo a partir de lo propuesto por Lagunes (1993). Para las redes semánticas naturales, se obtuvieron tres indicadores principales, *Valor J* (total de palabras definidoras generadas por los sujetos), *Valor M* (peso semántico de cada palabra definidora, que se obtiene a partir del resultado obtenido de la multiplicación de la frecuencia de aparición (FA) y la *jerarquía asignada* (JA) por los sujetos a cada una de las palabras que se dieron como definidoras ($FA \times JA$). donde la jerarquía 1 vale 10 puntos, la jerarquía 2 vale 9 puntos, la jerarquía 3 vale 7 puntos y así sucesivamente, hasta la jerarquía 10 que vale 1 punto. El significado del Conjunto SAM se refiere a las 10 palabras definidoras con mayor valor M o peso semántico. Posteriormente se realizó el análisis de correlación producto-momento de Pearson, respecto a los valores M. En cuanto al valor FMG, éste se obtiene por medio de una sencilla regla de tres, donde el valor M total más alto representa la total cercanía (100%) que tiene ese concepto para el estímulo que fue definido.

3.3. Etapa II. Diseño y acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento

3.3.1. Participantes

La población objeto de estudio se conformó por 1,008 estudiantes inscritos en los periodos escolares 2010-1 y 2010-2. Del total de la población objeto de estudio seleccionada 82% se ubica en el nivel socioeconómico medio, de éstos 86% tiene proyecciones de concluir su carrera profesional, los cuales poseen condiciones económicas y académicas favorables. La representatividad por género se comportó de la siguiente manera: 67% fueron de género femenino y 33% correspondieron al género masculino. El rango de edad fluctuó entre 21 y 52 años, con un promedio de edad de 25 años.

3.3.2. Selección de la muestra

Se determinó una muestra no probabilística intencional por cuota (8vo. y 9vo. semestres) (Rivas. 2000). La selección de estudiantes de cada licenciatura objeto de estudio, fue tomando en cuenta que estuvieran matriculados en la etapa profesional; esto con el propósito de tener representada la población estudiantil que haya cursado la materia de ética profesional (o bien, alguna materia curricular con contenidos afines al desarrollo moral), y que hubiese acreditado 70% de los créditos curriculares, o se encontrara realizando estancias profesionales en su formación.

3.3.3. Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en dos fases: **Fase 1**, Construcción del instrumento de medición, y **Fase 2**, Acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento.

3.3.3.1. Fase 1. Construcción del instrumento de medición

- i) Se analizaron los resultados del estudio del significado de los valores profesionales.
- ii) Se identificaron las palabras definidoras que se ubicaron en la más alta jerarquía de las palabras estímulos presentadas.
- iii) Se redactaron los reactivos de la escala según la metodología propuesta por Abad, Galindo, Olea y Ponsoda (2006) para escalas de rendimiento típico:
 - Redactar en tiempo presente.
 - Utilizar contenido relacionado claramente con el rasgo.
 - Utilizar contenido claro, libre de generalidad excesiva.
 - Plantear posicionamiento personal sobre la afirmación presentada.
 - Redactar reactivos que discriminen entre los de actitud positiva y los de actitud negativa.
 - Equilibrar la escala con reactivos, tanto en sentido positivo como en sentido negativo.
 - Incluir en el formato de categoría de respuestas cinco opciones que evalúen el grado de desacuerdo y de mayor acuerdo con la proposición.

- iv) Se diseñó la primera versión del instrumento (ver Anexo 3).
- v) Se utilizó el criterio de cuatro jueces expertos para la revisión, con la finalidad de garantizar que el instrumento constituye una muestra adecuada y representativa del contenido que se pretende evaluar y acumular evidencias de validez de contenido. El grupo de cuatro jueces expertos estuvo conformado por dos profesores titulares de materias relacionadas con la formación de valores profesionales de las licenciaturas objeto de estudio, uno experto en el diseño de instrumentos y otro experto en la redacción de reactivos (ver Anexos 2 y 4).
- vi) Se aplicó el instrumento a los estudiantes (fase de pilotaje) para realizar los ajustes pertinentes al instrumento en cuanto a la redacción de las preguntas.
- vii) Se elaboró la segunda versión del instrumento *Escala de actitudes sobre valores profesionales para estudiantes de licenciatura*, el cual se compone de dos apartados: 1) datos generales del alumno, y 2) 60 proposiciones tipo Likert correspondientes a seis valores a evaluar: competencia profesional, justicia, respeto, honestidad, autonomía y responsabilidad (ver Anexo 5).

3.3.3.2 Fase 2. Acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento

La fase de acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento se dividió en dos apartados.

- 1) **Aplicación de la escala.** El procedimiento general seguido en la aplicación de la escala consistió en los siguientes pasos:

- Primera aplicación.

- Se solicitó a la Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar de la UABC, el número de la población total correspondiente al ciclo escolar 2010-1.
- Se solicitó la autorización a las coordinaciones de cada escuela o facultad para identificar a los grupos con características requeridas para el estudio.
- Se acordó con el profesor de grupo el día para entrar a aplicar el instrumento.
- Se solicitó la colaboración de los estudiantes al iniciar la sesión de trabajo.
- Se solicitó la autorización a las coordinaciones de cada escuela o facultad para identificar a los grupos con características requeridas para el estudio. Se explicaron las instrucciones generales para el llenado de la escala, y resolver todas sus dudas en el transcurso de la reunión. La aplicación se llevó a cabo personalmente en cada uno de los grupos.
-
- Segunda aplicación.
- Se solicitó a la Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar el número de la población total correspondiente al ciclo escolar 2010-2.
- Se solicitó la autorización a las coordinaciones de cada escuela o facultad para identificar a los grupos con características requeridas para el estudio.

- Se acordó con el profesor de grupo el día para entrar a aplicar el instrumento. Se cuidó que los participantes no hubiesen contestado la encuesta en la primera aplicación.

2) Aportación de evidencias de confiabilidad y validez de constructo del instrumento. Para revelar la estructura factorial de la escala, es decir, con el objetivo de determinar el grado en que las medidas de diferentes proposiciones comparten una base común o un factor que condensa su variabilidad, y con ello proporcionar evidencias de validez de constructo, se desarrolló el siguiente procedimiento.

- Preparación de los archivos de datos:
 - Se construyeron archivos de datos con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 15.0 para Windows, conformada, por un lado, por la codificación de la información general del encuestado y, por otro, por columnas que representan cada afirmación del cuestionario. La captura de la información fue la respuesta del 5 al 1, según el grado de acuerdo o desacuerdo del encuestado hacia cada uno de los enunciados.
- Determinación de evidencias de confiabilidad y validez de constructo:
 - Se estimó el coeficiente Alfa de Cronbach del instrumento en general, para arrojar evidencias de consistencia interna del instrumento.
 - Se dividió en dos archivos de datos para ejecutar el análisis de validación cruzada (Liu, 2005), con el objetivo de probar el

comportamiento de los reactivos y las relaciones con sus factores subyacentes en muestras sucesivas e independientes.

- Se solicitó un análisis factorial exploratorio, en el primer archivo de datos. En el paquete estadístico SPSS, versión 15.0, bajo el método de extracción de máxima probabilidad, con rotación Varimax con normalización *Kaiser*. Los factores interpretables cumplieron criterios de cargas factoriales $\Rightarrow .40$, y tres reactivos por factor.
- Se analizó la unidimensionalidad del instrumento, en el segundo archivo de datos, para evaluar la independencia local, lo que significa que las habilidades o rasgos especificados en el instrumento son los únicos factores que influyen en las respuestas de los examinados a los ítems del instrumento, a partir del análisis (Rasch, como se cita en González, 2009) el cual describe la relación entre la probabilidad de una respuesta correcta a un reactivo, la diferencia entre la habilidad del respondente y la dificultad del reactivo (González, 2009). El modelo Rasch parte de la premisa de dos supuestos, unidimensionalidad e independencia local. La primera se cumple cuando los reactivos funcionan en conjunto y las medidas reflejan componentes que definen el constructo que se pretende medir (D' Agostino, como se cita en González, 2009). La independencia local se refiere a la especificación de las habilidades que influyen en el desempeño que se mantiene constante en las respuestas

de los reactivos a cualquier par de reactivos, los cuales son estadísticamente independientes. El modelo se describe mediante la ecuación:

$$P_i(x = 1|\beta_s) = e^{(\beta_s - \delta_r)} / (1 + e^{(\beta_s - \delta_r)})$$

$i = 1, 2, \dots, k$

Donde:

- $P_i(x = 1|\beta_s)$ es la probabilidad de que un respondiente seleccionado aleatoriamente responda correctamente o afirmativamente al reactivo i .
 - β_s es la habilidad del respondiente.
 - δ_r es la dificultad del reactivo.
 - k es el número de reactivos en el instrumento.
 - e es la constante trascendental 2.71828.
 - La función $P_i(\beta_s)$ traza la curva logística en forma de S con valores de 0 y 1 sobre la escala de habilidad (o percepción), que conforma la curva característica de un reactivo dado.
 - El punto de inflexión **0** es aquel en la escala de habilidad (o percepción) donde la probabilidad de respuesta correcta es **.50** y consecuentemente a mayor dificultad del reactivo se requerirá un mayor nivel del rasgo medido (actitud, percepción, propensión) para emitir la respuesta correcta (o afirmativa) con grado de probabilidad mayor a **50%** (González, 2009, pp. 13-14).
- Se acumuló evidencia de validez confirmatoria; se utilizaron los *Modelos de Ecuaciones Estructurales* (SEM). La modelación estructural somete a prueba modelos de relaciones causales entre variables observadas y variables latentes postuladas desde una teoría. Utiliza la metodología de los tres pasos: 1) Análisis de sendas o trayectorias, 2)

Confirmación de modelos de medición y 3) Análisis de Modelos Causales-Estructurales.

- La lógica principal del análisis SEM es la capacidad del modelo hipotetizado para reproducir la matriz de covarianzas (o de correlaciones), observada a partir de los datos muestrales (González, 2009). El modelo arroja evidencias estadísticas para comprobar si existen o no diferencias entre la matriz de covarianzas implicada por el modelo y la matriz de covarianzas derivada de los datos muestrales.

Lo anterior se expresa:

- $H_0 \Sigma = \Sigma (\Theta)$
- Esta hipótesis nula establece que hay una igualdad entre la matriz de covarianzas (en la población de donde se extrajo la muestra), que es Σ , y la matriz de covarianzas implicada por el modelo hipotetizado, que es $\Sigma (\Theta)$.
- Cuando se analizan escalas con reactivos de categorías graduadas (tipo Likert), las variables se denominan claramente categóricas, para analizarlas se aplican procedimientos para someter a prueba modelos de medición y así obtener evidencia sobre la estructura factorial de un instrumento, cuando éste se conforma por ítems de categorías graduadas. Dicho procedimiento tiene como objetivo obtener confirmación de la estructura dimensional y acumular evidencia sobre validez de constructo para este tipo de casos (González, 2009).

El recurso técnico para verificar que la estructura de los reactivos y de sus categorías de respuesta se ajustan a las expectativas del modelo fue una extensión del modelo métrico Rasch. Esta extensión se denomina técnica *rating scale model* (RSM), en la que se asume que cada reactivo tiene su propia estructura de categorías, y distancias entre éstas. Este tipo de procedimientos son los más adecuados para instrumentos en vías de consolidación y, por ende, no se tiene evidencia uniforme compartida entre reactivos (González-Montesinos, 2008).

El modelo RSM es el medio de contraste adecuado cuando los ítems tienen patrones de respuesta en categorías ordenadas (Likert).

Cada ítem (i) de la escala se describe por los parámetros:

α_i que es la pendiente de discriminación entre altos y bajos niveles de rasgo latente θ_s de las personas.

$j = 1, \dots, m_i$ “umbrales entre categorías” parámetros β_{ij} que denotan las “dificultades” de cada categoría.

Donde $m_i + 1 = K_i$ y K es el número de opciones de respuesta.

Opciones	0	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----	
Umbrales	0	1	2	3	4	5

El modelo Rasch-Andrich se desarrolló para estimar las propiedades de ítems politómicos con categorías de respuesta definidas. El modelo se define por:

$$p_{ix}^*(\theta) = \frac{\exp[\alpha_i(\theta - \beta_{ij})]}{1 + \exp[\alpha_i(\theta - \beta_{ij})]}$$

Esto que representa la probabilidad de que la respuesta x de una persona s al ítem i quede dentro o sobre el umbral de una categoría dada ($j = 1 \dots m_i$) condicionada por el nivel de rasgo θ (actitud, opinión, percepción) del sujeto. Y donde las probabilidades de que la persona se ubique dentro de una categoría específica se obtienen por:

$$p_{ix} = p_{ix}^*(\theta) - p_{i(x+1)}^*(\theta)$$

Estas probabilidades individuales por categoría se desagregan de la siguiente forma:

$$\begin{aligned} p_{i0}(\theta) &= 1.0 - p_{i1}^*(\theta) \\ p_{i1}(\theta) &= p_{i1}^*(\theta) - p_{i2}^*(\theta) \\ p_{i2}(\theta) &= p_{i2}^*(\theta) - p_{i3}^*(\theta) \\ p_{i3}(\theta) &= p_{i3}^*(\theta) - p_{i4}^*(\theta) \\ p_{i4}(\theta) &= p_{i4}^*(\theta) - p_{i5}^*(\theta) \\ p_{i5}(\theta) &= p_{i5}^*(\theta) - 0 \end{aligned}$$

Como puede verse en este tipo de ítems, el modelo de contraste se modifica para incorporar un parámetro de dificultad a los umbrales de cambio de la categoría de respuesta j respecto a la siguiente $j + 1$. En estos casos, los criterios de bondad de

ajuste interno y externo se aplican de la misma forma que en los ítems binarios. Así, tanto los ítems politómicos como los umbrales de paso de categoría a categoría deben mantenerse en el intervalo de **.50 a 1.50** en ajuste interno y externo.

En suma, la aplicación del Modelo Métrico Rasch - Masters asegura que los ítems componentes de una escala –cuando se ajustan al modelo– posean las propiedades métricas de confiabilidad y validez. Esto último se entiende como el hecho verificado de que los ítems y las categorías de la escala funcionan como indicadores de la variable latente para la que fueron diseñados.

Capítulo IV. Resultados

A continuación se presentan los hallazgos correspondientes a las dos etapas metodológicas que conforman el presente estudio: 1) Estudio del significado de los valores profesionales, a partir de la técnica de análisis de redes semánticas naturales (Valdez, 1998) y 2) Diseño y acumulación de evidencias de confiabilidad y validez de constructo del instrumento.

4.1. Etapa I. Estudio del significado de los valores profesionales

4.1.1. Descripción de la muestra para el estudio de redes semánticas.

Los integrantes de la muestra fueron alumnos inscritos en el primer periodo escolar 2009, ubicados en seis licenciaturas: Ciencias de la Educación (53.80%), Psicología (31.2%), Administración de Empresas (29.8%); Contabilidad (31.4%), Derecho (30.90%) y Medicina (57.71%). Se presentaron en un rango de edad entre 17 y 53 años, de diferentes niveles socioeconómicos; aunque 76% se ubicó en el nivel socioeconómico medio, y de éstos, 80% con proyecciones a terminar su carrera profesional, ya que poseen condiciones económicas y académicas favorables.¹

4.1.2 Resultados de la aplicación de la técnica redes semánticas naturales

Se presentan las diez palabras con mayor ocurrencia de aparición por la muestra encuestada. Es importante resaltar que para el estímulo “Honestidad”, los estudiantes utilizaron un total de 5,239 palabras definidoras (valor J) (ver Tabla

¹ Información obtenida de los archivos de la Comisión de Planeación, en octubre de 2009. Se agradece a esta instancia la disposición para proporcionarla.

4.1). La palabra con más alto valor semántico fue *sinceridad* (VM = 903) y la de menor peso fue *franqueza* (VM = 89). Ahora bien, el resultado del cálculo FMG, representa la importancia de asociación de la palabra definidora hacia el estímulo brindado, dado que representa la distancia semántica que hay entre diferentes palabras definidoras en términos de porcentajes. De acuerdo con la definición teórica, la honestidad hace referencia a actuar siempre con base en la verdad y en la auténtica transparencia, además de ser genuino, auténtico y objetivo en la práctica profesional (Berumen, 2001; García, 2006).

Tabla 4.1. Palabra estímulo “honestidad”. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

Palabra definidora	VM	FMG
1. Sinceridad	903	100%
2. Verdad	663	73.42%
3. Respeto	569	63.01%
4. Responsabilidad	543	60.13%
5. Confianza	502	55.59%
6. Lealtad	469	51.93%
7. Valor	394	43.63%
8. Amor	236	26.13%
9. Honradez	217	24.03%
10. Ética	169	18.71%
11. Transparencia	146	16.16%
12. Compromiso	123	13.62%
13. Familia	120	13.28%
14. Integridad	97	10.74%
15. Franqueza	89	9.85%

Respecto al estímulo “Competencia profesional”, los participantes utilizaron un total de 4,351 palabras definidoras (valor J). La palabra con mayor cercanía a la palabra estímulo es *responsabilidad* (FMG = 100%), y la más alejada fue *lealtad* con un valor (FMG = 16.62%). Se entiende que para la muestra de 807 respondentes no puede hablarse de competencia profesional sin asociarse a la

responsabilidad en el desempeño profesional. En este caso, la palabra *compromiso* es la que por definición teórica tiene mayor asociación a la definición del constructo, sin embargo los estudiantes lo ubicaron en el séptimo lugar (ver Tabla 4.2).

Tabla 4.2. Palabra estímulo “Competencia profesional”. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

Palabra definidora	VM	FMG
1. Responsabilidad	782	100%
2. Estudio	460	58.82%
3. Ética	379	48.46%
4. Preparación	365	46.67%
5. Respeto	347	44.37%
6. Esfuerzo	281	35.93%
7. Compromiso	246	37.45%
8. Capacidad	242	30.94%
9. Honestidad	235	30.05%
10. Habilidades	186	23.78%
11. Respeto	181	23.14%
12. Inteligencia	169	21.61%
13. Superación	160	20.46%
14. Competitividad	145	18.54%
15. Lealtad	130	16.62%

La Tabla 4.3 muestra los resultados al estímulo “Respeto” los estudiantes identificaron 3,448 palabras definidoras (valor J). La palabra con mayor peso semántico fue *tolerancia* (VM = 616). La segunda palabra se orienta al *amor* (VM = 382), con una diferencia de 234 ocurrencias. Las jerarquías restantes tienen una diferencia de cuatro a 20 frecuencias de aparición (ver Tabla 4.3). Es importante resaltar el valor referente al peso semántico de asociación entre la palabra

estímulo con la primera palabra definidora, aun cuando el conjunto SAM integra las mejores relaciones dadas por los alumnos. Cabe señalar que la palabra con mayor nivel de asociación (*tolerancia*) tiene correspondencia con el significado teórico del valor *respeto*, entendido como la tolerancia a los diversos estilos de pensamiento y a la dignidad de las personas (Hortal, 2002; García, 2006).

Tabla 4.3. Palabra estímulo “Respeto”. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

Palabra definidora	VM	FMG
1. Tolerancia	616	100%
2. Amor	382	62.01%
3. Valores	343	55.68%
4. Honestidad	324	55.59%
5. Educación	320	51.94%
6. Confianza	301	48.86%
7. Igualdad	215	34.90%
8. Responsabilidad	179	29.05%
9. Lealtad	161	26.13%
10. Familia	151	24.51%
11. Paz	146	23.70%
12. Libertad	128	20.77%
13. Aceptación	66	10.71%
14. Asertividad	59	9.57%
15. Conciencia	55	8.92%

De acuerdo con el estímulo “Justicia” se encontraron 4,508 palabras definidoras (valor J), las palabras con mayor peso semántico fueron *igualdad*, *respeto* y *equidad*. Cabe resaltar que dichos conceptos a su vez integran la definición teórica del valor de la *justicia* aplicada al desempeño de la profesión (Berúmen, 2001 y García, 2006) y mismas que se muestran en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Palabra estímulo “Justicia”. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

Palabra definidora	VM	FMG
1. Igualdad	734	100%
2. Respeto	649	88.41%
3. Equidad	609	82.97%
4. Honestidad	451	61.44%
5. Dignidad	400	54.49%
6. Leyes	296	40.32%
7. Equitativa	277	37.73%
8. Valor	220	29.97%
9. Verdad	196	26.70%
10. Libertad	126	17.16%
11. Seguridad	123	16.75%
12. Equilibrio	122	16.62%
13. Justo	117	15.94%
14. Imparcialidad	114	15.53%
15. Correcto	74	10.08%

En el estímulo “Autonomía” se tuvieron como resultado 3,876 (valor J) palabras definidoras, donde la más importante fue *independencia* (VM = 985), seguida de *libertad* (VM = 885), *responsabilidad* (VM = 621), *autosuficiente* (VM = 402) y la palabra *individual* (VM = 334). El conjunto de las principales palabras definidoras presentan similitud en la definición teórica, el valor *autonomía* entendido como la capacidad de tomar decisiones en el ejercicio profesional (; rtal, 2002 y Hirsch, 2002) (ver Tabla 4.5).

Tabla 4.5. Palabra estímulo: Autonomía. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

Palabra definidora	VM	FMG
1. Independencia	985	100%
2. Libertad	885	89.84%
3. Responsabilidad	621	63.04%
4. Autosuficiente	402	40.81%
5. Individual	334	33.90%
6. Respeto	329	33.40%
7. Capacidad	176	17.86%
8. Compromiso	171	17.36%
9. Valor	157	15.93%
10. Confianza	126	12.79%
11. Seguridad	113	11.47%
12. Inteligencia	77	7.81%
13. Derecho	64	6.49%
14. Universidad	48	4.87%
15. Eficiencia	34	3.45%

La Tabla 4.6 presenta el conjunto SAM del estímulo “Responsabilidad”, con un valor J compuesto por 3,327 palabras definidoras. El término con mayor asociación a la palabra dada fue *compromiso* (VM = 920), lo cual tiene lógica semántica con la teoría en materia de responsabilidad ética hacia su profesión (Berumen, 2001; Hirsch, 2002; García, 2006).

**Tabla 4.6. Palabra estímulo “Responsabilidad”. Conjunto SAM,
Valor M y Valor FMG**

Palabra definidora	VM	FMG
1. Compromiso	920	100
2. Dedicación	810	89.05%
3. Cumplimiento	723	80.33%
4. Puntualidad	612	66.52%
5. Trabajo	534	58.04%
6. Familia	429	46.63%
7. Perseverancia	364	39.56%
8. Puntualidad	221	24.02%
9. Deber	177	19.23%
10. Valor	121	13.15%
11. Madurez	109	11.84%
12. Disciplina	91	9.89%
13. Confianza	72	7.82%
14. Disciplina	54	5.86%
15. Esfuerzo	41	4.45%

Finalmente, en los resultados arrojados por el análisis de correlación, se hallaron altas asociaciones estadísticamente significativas entre los valores M (peso semántico) de cada una de las palabras estímulo (valores profesionales).

Tabla 4.7. Correlación - momento de Pearson de los valores M generales para la muestra

	Competencia profesional	Honestidad	Justicia	Respeto	Autonomía	Responsabilidad
Competencia profesional	r Sig.	1.000				
Honestidad	r Sig.	.985** .000	1.000			
Justicia	r Sig.	.928** .000	.948** .000	1.000		
Respeto	r Sig.	.965** .000	.963** .000	.971** .000	1.000	
Autonomía	r Sig.	.877** .000	.909** .000	.929** .000	.903** .000	1.000
Responsabilidad	r Sig.	.893** .000	.920** .000	.986** .000	.959** .000	.936** .000

** . Correlación estadísticamente significativa al nivel de 0.01.

De acuerdo con el objetivo de desarrollar y acumular evidencias de constructo de la escala de actitudes hacia los valores profesionales, se presentan los siguientes resultados.

4.2. Etapa II. Acumulación de evidencias de confiabilidad y validez de constructo

La muestra se conformó por estudiantes matriculados en los últimos tres semestres de su formación académica, de las licenciaturas antes mencionadas en dos periodos escolares 2010-1 y 2010-2. Para efecto de análisis bajo la metodología *Rasch-Masters* y *ecuaciones estructurales*, se buscó mantener el criterio de 10 respondientes por reactivo (González, 2009).

4.2.1. Procedimiento para la construcción del instrumento de medición

4.2.1.1. Primera versión del instrumento

De acuerdo con los resultados del estudio de identificación y jerarquización de los significados que los estudiantes le otorgaron a los valores profesionales de interés a evaluar (competencia profesional, justicia, respeto, honestidad, autonomía y responsabilidad), y con la finalidad de validar la técnica de redes semánticas naturales de Valdez (1998), para estudios de significados se elaboró una batería de reactivos y se correlacionaron con las definiciones teóricas asignadas para cada valor. Se tuvo como resultado la primera versión del instrumento, compuesto por 60 reactivos tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, donde el 1 fue el mayor grado de desacuerdo con la situación presentada y el 5 fue el grado de mayor acuerdo (ver Anexo 3).

4.2.1.2. Segunda versión del instrumento

Se conformó un comité con cuatro jueces expertos para analizar y mejorar los reactivos de la escala, las características principales de los jueces fueron: un

juez experto en diseño de escalas de medición, un juez experto en la redacción de reactivos tipo Likert, dos jueces con posgrado en ética y valores, y con cinco años como mínimo de experiencia docente en el área. Se les envió el instrumento vía correo electrónico y posteriormente se recibieron las recomendaciones por la misma vía. Además, se recibió asesoría y retroalimentación presencial por cada uno de ellos (ver Anexo 4).

4.2.1.3. Tercera versión del instrumento: *Escala de actitudes hacia los valores profesionales*

De acuerdo con las recomendaciones de los integrantes del comité de jueces expertos, se modificó el sentido de la redacción de algunos reactivos de positivo a negativo, los reactivos en sentido negativo fueron: R4, R7, R10, R13, R19, R21, R30, R32, R33, R37, R42, R51, R54, R55 y R58. Se reubicó el listado de 60 ítems clasificados en los seis valores a evaluar: el valor *competencia profesional* se evalúa desde el reactivo 1 al reactivo 10; el valor de la *justicia* se evalúa por los reactivos 11 al 21; el valor de *respeto* se evalúa del reactivo 22 al 30; el valor de la *honestidad* del reactivo 31 al 38; el valor de la *autonomía* del 39 al 47; el valor de la *responsabilidad* se evalúa del reactivo 48 al 60 (ver Anexo 5).

4.2.2. Acumulación de evidencias de confiabilidad y validez del instrumento. Aplicación de la escala a la población objeto de estudio

4.2.2.1. Para el estudio piloto. Como resultado de las adecuaciones de los ítems, de acuerdo con la revisión del comité de jueces expertos se encuestaron 100 estudiantes elegidos al azar, inscritos en la carrera de Ciencias de la Educación, Psicología y Comunicación, ubicados en la etapa disciplinaria del

periodo escolar 2009-1. Se eligió a estos participantes con el propósito de contar con resultados de claridad y coherencia de la escala desde la opinión de estudiantes universitarios, con características afines a la población objeto de estudio.

4.2.2.2. Primera aplicación del instrumento. Se encuestó una muestra intencional de 600 estudiantes inscritos en las carreras objeto de estudio: Ciencias de la Educación, Contabilidad, Psicología, Medicina, Administración de Empresas y Contaduría Pública, correspondientes al periodo escolar 2010-1, ubicados en la etapa terminal de su formación académica. El razonamiento de selección de 600 alumnos se fundamenta en el criterio de contar con 10 respondentes por ítem evaluado (González, 2009) para efectos de estudios de confiabilidad y validez de constructo.

4.2.2.3. Segunda aplicación del instrumento. Se encuestó una muestra intencional de 408 estudiantes, inscritos en las carreras objeto de estudio anteriormente mencionadas, correspondientes al periodo escolar 2010-2, ubicados de igual forma en la etapa terminal de su formación académica. Se requirió una segunda aplicación del instrumento con el objetivo de mejorar los índices de bondad de ajuste en los análisis solicitados y garantizar en mayor medida la representatividad de los datos obtenidos.

4.2.2.4. Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

En el estudio piloto, con el propósito de aportar evidencias acerca de la homogeneidad del instrumento se estimó el coeficiente de confiabilidad a través de la prueba estadística Alpha de Cronbach, la cual dio como resultado un

coeficiente de $\alpha = .90$. Se identificó 57.02% de varianza explicada por siete factores. Dados los resultados, se efectuó un análisis factorial exploratorio, debido a que se tiene un referente teórico que infiere cierto conocimiento de la estructura de agrupamiento de los reactivos en cuatro factores.

De acuerdo con los datos arrojados por el análisis, para el que se solicitó una resolución factorial libre, con el método de extracción de Máxima Probabilidad, con rotación varimax con normalización *Kaiser*. Se identificaron únicamente siete factores interpretables, teniendo como parámetro de retención de reactivos aquellos con carga factorial $\geq .40$. El criterio para interpretar un factor fue que estuviera integrado por lo menos por tres reactivos, mismos que se describen en la Tabla 4.8.

**Tabla 4.8. Solución rotada del análisis factorial exploratorio
para el estudio piloto**

F1	CF	F2	CF	F3	CF	F4	CF	F5	CF	F6	CF	F7	CF
R58	.719	R12	.413	R32	.423	R47	.439	R20	.509	R29	.559	R19	.468
R46	.708	R7	.641	R13	.610	R13	.412	R30	.475	R1	.471	R40	.408
R55	.678	R37	.424	R56	.536	R27	.548	R3	.458	R24	.400	R2	.447
R41	.674	R6	.407	R28	.433	R17	.431	R16	.423	R47	.487		
R53	.658					R59	.422						
R35	.646												
R36	.643												
R38	.630												
R54	.624												
R44	.609												
R33	.599												
R48	.586												
R52	.585												
R51	.580												
R5	.576												
R26	.568												
R8	.567												
R11	.559												
R39	.541												
R57	.489												
R9	.488												
R25	.467												
R34	.415												
R4	.410												

Dado que los resultados arrojaron elementos favorables para proseguir con la aplicación del instrumento, el estudio piloto se consideró positivo. La solución de la matriz rotada del análisis factorial exploratorio no confirmó en su totalidad la propuesta teórica para este estudio, aunque se retienen siete factores no se cuenta con un número de muestra representativo para realizar inferencias válidas para el modelo.

De acuerdo con el objetivo de obtener evidencias de confiabilidad y validez de la escala de actitudes sobre valores profesionales, los resultados correspondientes al Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a partir del análisis convencional en el Paquete estadístico SPSS, Versión 17, son los siguientes:

Los datos arrojados por el análisis para el cual se solicitó una resolución factorial con el método de extracción de Máxima Probabilidad (ML), con rotación Varimax con normalización *Kaiser*, donde la rotación convergió en 7 iteraciones. Se identificaron seis factores interpretables, conformado por un porcentaje de varianza explicada de 39.79%. Teniendo como parámetro de retención de reactivos aquellos con carga factorial $\geq .40$, el criterio para interpretar un factor fue que estuviera integrado por lo menos por tres reactivos. El resultado fue una solución factorial rotada de seis factores, mismos que se describen en las Tablas 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14.

Tabla 4.9. Solución factorial exploratoria. Factor 1

Reactivo	Carga Factorial Factor 1
44. Ser estudiante de esta universidad me ha permitido desarrollar mi autonomía	.61
45. La formación profesional continua me permitirá ser autosuficiente en mis decisiones	.59
35. Estoy convencido de que es necesario practicar los valores de mi profesión para poder ejercerla adecuadamente	.59
34. Considero que una persona es íntegra en la medida en que actúa bajo el principio de honestidad	.49
26. Me gusta que mis compañeros respeten mi postura ante alguna situación	.49
50. Ser consciente de las consecuencias de mis actos refleja que soy una persona responsable	.49
31. Si demuestro ser una persona de confianza me ganaré el respeto de mis compañeros	.46
41. Ser estudiante de esta universidad me ha permitido desarrollar mi autonomía	.45
47. Tengo la libertad de elegir a qué personas brindaré mis servicios profesionales	.44
53. Pienso que un trabajador responsable tiene mayor oportunidad de permanencia en su empleo	.44
39. Procuro ser independiente cuando tengo que tomar alguna decisión importante sobre mi futuro profesional	.44
43. Para ejercer la justicia necesito ser una persona consciente de mi propio valor	.44
36. En el ejercicio de mi profesión es indispensable saber guardar la confidencialidad de mis clientes	.43
48. Me esfuerzo por presentar mis proyectos a tiempo y a responder lo que se espera de mí	.43
Valor Eigen	11.39
Porcentaje de varianza explicada	8.93

Tabla 4.10. Solución factorial exploratoria. Factor 2

Reactivos	Carga Factorial Factor 2
51. No es necesario comprometerme con cada tarea que realizo, con terminar el trabajo es suficiente	.78
54. No es determinante desarrollar mi trabajo de manera responsable para sentir que lo hago bien	.65
2. Un buen desempeño profesional requiere del desarrollo de conocimientos sobre la profesión	.55
14. Para ejercer la justicia es necesario ser imparcial en la toma de decisiones	.48
42. Creo que el cabal ejercicio de mi labor como profesional no requiere que aprenda a ser autosuficiente	.48
6. Ser consciente de mis conocimientos y habilidades me permite perfeccionar mi desarrollo profesional	.42
Valor Eigen	17.18
Porcentaje de varianza explicada	13.26

Tabla 4.11. Solución factorial exploratoria. Factor 3

Reactivos	Carga Factorial Factor 3
7. La competitividad no es algo que me asuste, puesto que considero que tengo los elementos necesarios para desempeñar mi profesión	.70
38. En ocasiones me preocupa la posibilidad de tener que ser deshonesto en mi profesión	.60
1. El estudio es la base para ser competente	.59
19. Trabajo para cumplir mis metas sin importar que mis compañeros estén en desventaja	.53
30. Es importante aceptar la opinión de los compañeros, aunque a veces sacrifique mi nivel competitivo	.51
5. Para lograr un mejor desempeño profesional es necesario esforzarme al máximo en mis actividades	.44
Valor Eigen	22.44
Porcentaje de varianza explicada	27.51

Tabla 4.12. Solución factorial exploratoria. Factor 4

Reactivos	Carga Factorial Factor 4
17. El estatuto de mi universidad regula el ejercicio de los profesores, para que actúen con justicia	.71
22. Creo que tengo que aceptar las formas de pensar de mis compañeros, aun si no estoy de acuerdo con ellas, si quiero mantener una buena convivencia académica	.50
20. Participo en actividades que promueven una comunidad estudiantil más equitativa	.41
Valor Eigen	26.17
Porcentaje de varianza explicada	31.84

Tabla 4.13. Solución factorial exploratoria. Factor 5

Reactivos	Carga Factorial Factor 5
12. Cada individuo debe ser reconocido por su trabajo	.65
27. Mi universidad promueve relaciones de respeto entre los maestros y alumnos	.59
15. Mis compañeros deben ser evaluados conforme a derecho y razón	.54
Valor Eigen	26.17
Porcentaje de varianza explicada	34.72

Tabla 4.14. Solución factorial exploratoria. Factor 6

Reactivos	Carga Factorial Factor 6
8. Es importante continuar actualizándome para responder los desafíos de mi carrera	.42
29. Promuevo que se respeten las propuestas de mis compañeros	.41
24. Decir lo que pienso aunque a mis compañeros no les parezca	.41
Valor Eigen	32.66
Porcentaje de varianza explicada	39.79

De acuerdo con los resultados del análisis factorial exploratorio, se obtuvieron 35 reactivos que cumplieron los criterios para su retención (R44, R45, R35, R34, R26, R50, R31, R41, R47, R53, R39, R43, R36, R48, R51, R54, R58, R13, R42, R6, R7, R38, R1, R19, R30, R5, R17, R22, R20, R12, R27, R15, R8, R29, R24). De ellos, aunque se agrupan en seis factores, no se obtuvo en totalidad una lógica semántica de agrupación en correspondencia con las dimensiones teóricas del estudio.

En cuanto a las evidencias de confiabilidad de esta solución factorial, con el propósito de aportar evidencias acerca de la homogeneidad del instrumento, se

estimó la confiabilidad a través de la prueba estadística Alpha de Cronbach, la cual dio como resultado un coeficiente de $\alpha = .86$.

4.2.2.5. Unidimensionalidad e independencia local del instrumento- metodología Rasch-Masters

Por lo que respecta al estudio de unidimensionalidad del instrumento, a partir del análisis Rasch – Masters se obtuvieron los resultados que se describen a continuación.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis de reactivos Rasch-Masters (1960), a una muestra de **1,008** estudiantes de la etapa profesional universitaria a una escala sobre valores profesionales con 30 reactivos politómicos (se eliminaron cinco por compartir cargas factoriales entre factores) (ver Anexo 6 y 7), los cuales obtuvieron buen comportamiento en los análisis anteriores, y cumplen además el principio de parsimonia en escalas de medición.

En las tablas y figuras de salida que dan evidencia del ajuste del modelo del instrumento y los hallazgos que se rescatan en cuanto a los estadísticos por reactivo, se encontró que en los *datos de ajuste* identificados en **INFIT MNSQ** (el estadígrafo de ajuste interno) y **OUTFIT MNSQ**, el estadígrafo de ajuste externo estandarizado es sensible a comportamientos inesperados (según el modelo). La totalidad de los reactivos se alinean a la expectativa del modelo métrico de Rasch.

Tabla 4.15. Estadísticos de ajuste por reactivos

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	TOTAL	TOTAL		MODEL	INFIT	OUTFIT	PT-MEASURE	EXACT	MATCH					
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S.E.	MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%	ITEM	G
19	615	1007	1.54	.04	1.14	1.1	1.21	1.3	-.26	.16	35.7	45.2	R19	0
21	626	1008	1.47	.04	1.12	.9	1.19	1.2	-.11	.18	30.5	41.4	R21	0
7	798	1005	1.16	.03	1.10	.9	1.20	1.4	-.01	.23	32.1	33.5	R7	0
13	979	1003	1.09	.03	1.13	1.3	1.19	1.5	-.07	.22	36.8	36.4	R13	0
28	1866	1002	.51	.02	.98	-.4	.97	-.4	.32	.29	17.7	17.0	R28	0
11	1992	998	.50	.02	1.03	.5	1.03	.5	.22	.27	20.7	23.1	R11	0
22	1939	999	.49	.02	.97	-.5	.97	-.4	.32	.27	21.1	22.4	R22	0
18	2002	1007	.47	.02	1.02	.5	1.03	.4	.24	.28	19.2	20.2	R18	0
4	1906	1007	.47	.02	1.08	1.5	1.08	1.2	.16	.29	17.1	18.9	R4	0
10	1995	1005	.42	.03	1.09	1.5	1.09	1.3	.10	.26	19.6	22.8	R10	0
30	2104	1005	.42	.02	1.20	3.7	1.26	3.7	-.04	.28	15.2	17.5	R30	0
17	2168	1003	.39	.02	1.10	1.6	1.12	1.6	.10	.27	20.2	24.0	R17	0
9	2992	1005	-.03	.03	.93	-.7	.96	-.3	.36	.22	37.4	36.3	R9	0
25	3002	1004	-.10	.03	.96	-.5	.98	-.2	.32	.22	36.5	36.9	R25	0
8	3105	994	-.28	.03	.94	-.6	.94	-.5	.35	.19	36.3	36.1	R8	0
29	3328	1005	-.30	.03	.97	-.2	1.05	.3	.25	.18	43.5	40.6	R29	0
12	3142	1005	-.30	.03	.98	-.2	.99	-.1	.26	.19	40.3	40.2	R12	0
15	3012	1005	-.34	.04	.95	-.6	.95	-.4	.33	.18	44.7	44.6	R15	0
14	3039	997	-.38	.03	.96	-.5	.98	-.2	.31	.19	35.2	35.2	R14	0
16	3332	1007	-.38	.04	.95	-.4	.98	-.2	.32	.18	43.9	39.9	R16	0
3	3380	1004	-.40	.03	.93	-.6	.89	-.7	.34	.19	42.4	39.3	R3	0
23	3371	1003	-.42	.04	.93	-.6	.94	-.4	.38	.18	50.7	42.2	R23	0
26	3413	1003	-.45	.04	.94	-.4	.93	-.4	.34	.17	51.3	44.4	R26	0
27	3363	1005	-.49	.04	.93	-.6	.92	-.5	.37	.18	46.9	41.2	R27	0
20	3688	1008	-.68	.04	.96	-.2	.91	-.4	.27	.14	74.3	73.2	R20	0
6	3684	1007	-.70	.04	.98	-.1	.97	-.1	.23	.14	76.0	73.4	R6	0
1	3416	1005	-.74	.04	.95	-.4	.94	-.4	.32	.15	52.3	46.1	R1	0
2	3622	1005	-.93	.05	.95	-.3	.94	-.4	.32	.12	67.9	63.6	R2	0
24	3451	1005	-.98	.04	.92	-.7	.87	-1.0	.41	.15	55.1	45.6	R24	0
5	3818	1004	-1.00	.06	.97	-.1	.94	-.2	.25	.10	83.5	83.5	R5	0
MEAN	2638.3	1004.0	.00	.03	1.00	.2	1.01	.2			40.1	39.5		
S.D.	960.3	3.2	.70	.01	.08	1.0	.10	1.0			18.0	16.3		

La Tabla 4.15 presenta los niveles de rasgo calibrados para este grupo, reflejados en el apartado de *Medida*, van desde **1.54** arriba de la media, hasta **-1.0** lógitos por debajo de la media. Cabe resaltar que este grupo de respondientes no excede del rango **-2 a +2** lógitos.

En los resultados arrojados conforme al comportamiento de los reactivos, de acuerdo con sus categorías de respuesta, se encontró que los valores en su totalidad en el estadígrafo de ajuste externo **OUTFIT MSNQ** se comportan cercanos a **1**, lo cual refiere un criterio de buen ajuste. Se debe tener en cuenta que los criterios son sensibles a valores externos en los datos, por lo que captan anomalías en los patrones de respuesta a reactivos lejanos al nivel de rasgo medido en los estudiantes encuestados.

En cuanto a la estructura interna de los reactivos se obtuvieron los resultados:

Tabla 4.16. Estructura interna de los reactivos

INPUT: 1008 PERSON 30 ITEM REPORTED: 1008 PERSON 30 ITEM 150 CATS WINSTEPS 3.71.0.1

SUMMARY OF CATEGORY STRUCTURE. Model="R"
FOR GROUPING "0" ITEM NUMBER: 1 R1

1

CATEGORY	OBSERVED	OBSVD	SAMPLE	INFINIT	OUTFIT	STRUCTURE	CATEGORY			
LABEL	SCORE	COUNT	%	AVRGE	EXPECT	MNSQ	MNSQ	CALIBRATN	MEASURE	
0	0	5	0	.42	.33	1.02	1.15	NONE	(-2.71)	0 Totalmente en desacuerdo
1	1	28	3	.33*	.37	.98	.93	-.63	-1.47	1 Desacuerdo
2	2	44	4	.36	.42	.95	.91	.68	-.81	2 Indeciso
3	3	412	41	.41	.46	.88	.83	-1.06	-.09	3 De Acuerdo
4	4	516	51	.56	.51	.92	.97	1.00	(1.47)	4 Totalmente de Acuerdo
MISSING		3	0	.20						

La Tabla 4.16 muestra los valores de INFIT y OUTFIT de las 5 categorías están dentro del intervalo de 0.50 a 1.50, por lo que se concluye que la escala de respuestas graduadas al interior de los reactivos ajusta a las expectativas del modelo Rasch.

Como puede observarse, la aplicación puntual de los índices y criterios de bondad de ajuste de los reactivos y de las categorías de respuesta graduada al interior de ellos se alinean de manera productiva a las expectativas del modelo. Se debe tener en cuenta que como es de esperar los respondentes expresan sus grados de percepción respecto a 30 afirmaciones que conforman el instrumento.

Con base en los resultados obtenidos en los análisis estadísticos anteriores, se identificaron las similitudes y diferencias de la estructura teórica original propuesta en el presente estudio. Sin embargo, para continuar con la acumulación de evidencias de validez de constructo de la escala se calcularon los análisis correspondientes al Análisis factorial confirmatorio.

4.2.2.6. Análisis factorial confirmatorio. Modelos de ecuaciones estructurales

En cuanto a los resultados del Análisis factorial confirmatorio (AFC), a partir del Modelamiento de Ecuaciones Estructurales, y en el paquete estadístico *Linear Structural Relations (LISREL)* de Joreskog & Sorbom (2007) son los siguientes:

El modelo hipotético con variables categóricas, declarado en la programación de sintaxis LISREL (Figura 4.1) que respalda sustento teórico a la escala de actitudes hacia los valores profesionales, consta de 30 reactivos, éstos clasificados en *seis dimensiones y un factor general*. Los reactivos *uno, dos, tres cuatro, cinco y seis* se ubican en la dimensión “Competencia profesional”; los reactivos *siete, ocho,*

nueve y diez, se ubican en la dimensión “Justicia”; los ítems *once, doce, trece, catorce y quince* se posicionan en la dimensión “Respeto”; los reactivos *dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve y veinte* se ubican en la dimensión “Honestidad”; los ítems *veintiuno, veintidós, veintitrés, veinticuatro y veinticinco* conforman la dimensión “Autonomía”, y los reactivos *veintiséis, veintisiete, veintiocho, veintinueve y treinta* se posicionan en la dimensión “Responsabilidad”.

```

MODELO MEDICION ETICA PROF UABC
DA NI=30 NO=504 MA=PM ME=ML
LA
V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7 V8 V9 V10 V11 V12 V13 V14 V15 V16 V17 V18 V19 V20 V21 V22
V23 V24 V25 V26 V27 V28 V29 V30
PM FI = MOD6.PML
AC FI = MOD6.ACP
MO NY=30 NE=6 NK=1 GA=FI PH=ST PS=DI TE=SY
LE
COMPT JUSTI RESPT HONES AUTON RESPB
LK
ETIPR
FR LY(1,1) LY(2,1) LY(3,1) LY(4,1) LY(5,1) LY(6,1) LY(6,2) LY(7,2) LY(8,2)
LY(9,2) LY(9,6) LY(10,2) LY(11,3) LY(12,3) LY(13,3) LY(14,3) LY(15,3) LY(16,4)
LY(17,4) LY(18,4) LY(19,4) LY(20,4) LY(21,5) LY(22,5) LY(23,5) LY(24,5) LY(25,5)
LY(26,6) LY(27,6) LY(28,6) LY(29,6) LY(30,6)
FR GA (1,1) GA(2,1) GA(3,1) GA(4,1) GA(5,1) GA(6,1)
FR TE(30,28) TE(29,23)
PD
OU MI SE TV SS

```

Figura 4.1. Sintaxis del modelo hipotético en código LISREL

Los puntos relevantes de la sintaxis anterior se desglosan en:

DA NI = 30 indica que hay 30 ítems,

MA = PM indica que como *output* se producirá una matriz policórica PM, que corresponde a dos submatrices PM FI = MOD6.PML y AC FI = MOD6.ACP. La

primera es la policórica propia y la segunda es una matriz asíntota que aproxima las correlaciones policóricas entre los patrones de respuesta categóricos (Likert), observados y presentes en el archivo MOD6.RAW.

LA = etiqueta de las variables se estableció como V1, V2....V30, que en efecto son los nombres de los 30 reactivos.

MO = NY = 30 declara 30 variables observadas, NE = 6 declara 6 variables endógenas latentes no observadas, y NK = 1 declara 1 variable latente no observada.

La matriz PHS = ST declara que ésta se compone de elementos estandarizados. Ahora bien, FR LY 1 1 modifica (libera) el status de una trayectoria de la variable latente 1 a la variable observada 1. O lo que es lo mismo, que la variable observada 1 carga en la variable latente 1.

LY 2 1 especifica que la variable observada 2 carga en la variable latente 1,

LY 3 2 especifica que la v. observada 3 carga en la latente (o factor) 2.

FR GA (1,1) GA (21), GA (3,1), GA (4,1) GA (5,1) GA (6,1) Estima ruta de las exógenas.

PD involucra diagrama de flujo.

OUT AD MI SE TV SS se refiere a estimar índices de modificación, solución estandarizada y efectos estandarizados.

La aplicación de la sintaxis anterior, produce el siguiente diagrama de salida, que se observa en la Figura 4.2.

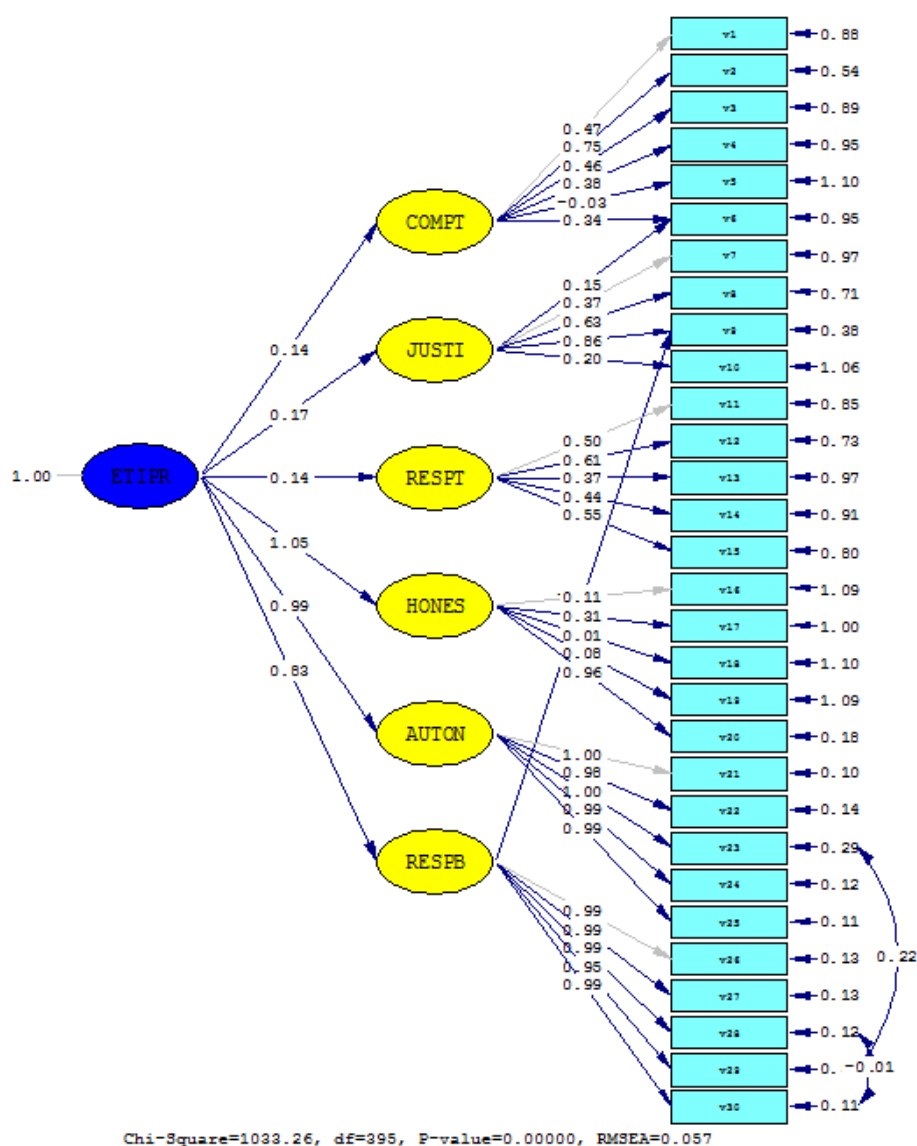


Figura 4.2. Diagrama de salida a partir de sintaxis LISREL para el modelo hipotéticocompuesto por 30 reactivos

Los valores sobrepuestos en las flechas del diagrama representan las líneas de influencia (cargas factoriales) entre las variables latentes y las variables observadas. Así como también las cargas factoriales entre las variables latentes. Por ejemplo, los valores de carga entre el constructo Ética Profesional (ETIPR) y

las dimensiones: Competencia (COMPT), Justicia (JUST), Respeto (RESPT), Honestidad (HONES), Autonomía (AUTON) y Responsabilidad (RESPB) son de: .14, .17, .14, 1.05, .99, y .83. Estas cargas deben interpretarse de la siguiente forma: por cada aumento de unidad en la variable latente ETIPR, las subdimensiones aumentan respectivamente en las proporciones estimadas.

Para la primera dimensión COMPT, las cargas entre ésta y los primeros seis reactivos son: .47(R1), .72(R2), .46(R3), .38(R4) -.03 (R5) y .34(R6). Las cargas positivas en esta sección del instrumento indican que la percepción de los respondentes sobre el contenido de los reactivos tiende a aumentar en estas proporciones cuando COMPT aumenta una unidad. La carga negativa entre esta subdimensión y el reactivo 5 indica que en la medida que aumenta esta variable latente, la percepción de los respondentes sobre el contenido de este reactivo tiende a disminuir. Este reactivo alude a la necesidad de competencia a través del máximo esfuerzo y podría explicarse la carga negativa, ya que a medida que los respondentes se perciben como más competentes en lo profesional la autoexigencia de esforzarse al máximo tendería a disminuir, precisamente porque el sentido de competencia también proporciona confianza en el actuar y en las decisiones profesionales.

Es importante destacar que el reactivo número 9 carga en 2 subdimensiones: JUSTI y RESP. Esto puede deberse a que su contenido alude a la necesidad de reconocer errores y aciertos en el desempeño profesional, lo cual a su vez es relacionado por los respondentes como un imperativo de justicia y de responsabilidad profesional.

La misma lógica de interpretación se aplica para las demás subdimensiones del instrumento. Debe notarse que –salvo las excepciones descritas para los reactivos 5 y 9–, los 28 reactivos restantes cargan en los agrupamientos en forma positiva y en la dirección esperada de acuerdo con la teoría que subyace al diseño del instrumento.

Los índices de bondad de ajuste obtenidos para este modelo se observa en la Figura 4.3.

Degrees of Freedom = 395
Minimum Fit Function Chi-Square = 2125.81 (P = 0.0)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 2165.67 (P = 0.0)
Satorra-Bentler Scaled Chi-Square = 1033.26 (P = 0.0)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 638.26
90 Percent Confidence Interval for NCP = (546.95 ; 737.22)
Minimum Fit Function Value = 4.23
Population Discrepancy Function Value (F0) = 1.27
90 Percent Confidence Interval for F0 = (1.09 ; 1.47)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.057
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.052 ; 0.061)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.0048
Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 2.33
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (2.15 ; 2.53)
ECVI for Saturated Model = 1.85
ECVI for Independence Model = 43.80
Chi-Square for Independence Model with 435 Degrees of Freedom = 21971.26
Independence AIC = 22031.26
Model AIC = 1173.26
Saturated AIC = 930.00
Independence CAIC = 22187.94
Model CAIC = 1538.84
Saturated CAIC = 3358.50
Normed Fit Index (NFI) = 0.95
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.97
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.87
Comparative Fit Index (CFI) = 0.97
Incremental Fit Index (IFI) = 0.97
Relative Fit Index (RFI) = 0.95
Critical N (CN) = 226.55
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.14
Standardized RMR = 0.13
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.78
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.74
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.66

Figura 4.3 Listado de índices de bondad de ajuste del modelo compuesto por 30 reactivos

En el caso del modelo sobre valores profesionales con 30 reactivos, el valor Chi Cuadrada observado es $\chi^2 = 1033.26$, con **395 grados de libertad**. Este valor resultó estadísticamente significativo ($p = 0.00$), por lo que se toma como primer resultado no definitivo y se procede a interpretar los siguientes índices. Esta decisión radica en que a través del desarrollo de la metodología SEM, ha quedado demostrado que X^2 sobrestima las discrepancias entre las matrices observada y reproducida. Esta sobrestimación se debe a que la potencia de la prueba aumenta con tamaños de muestra grandes, como en este caso ($n = 504$) y, por lo tanto, este resultado es preliminar y no se toma como definitivo. No obstante lo anterior, se reporta el valor inicial de X^2 , ya que éste se emplea en el cálculo de índices de bondad de ajuste desarrollados posteriormente. Por ello, se procede entonces a interpretar los siguientes índices de bondad de ajuste que fueron desarrollados para superar las limitaciones de X^2 .

El **RMSEA** (*Root Mean Square Error of Approximation*) refiere un cálculo de la Raíz del Error Medio Cuadrático de aproximación a los valores de población. El criterio RMSEA representa la *diferencia* estadísticamente observada entre la estructura de relaciones postulada por el modelo y la estructura de relaciones de la población de donde se extrajo la muestra. Cuando este valor es inferior a .05, se considera que las diferencias entre las estructuras postuladas y observadas son mínimas. Cuanto más se acerque a cero este valor se considera que el ajuste entre el modelo y los datos se aproxima al óptimo. El límite crítico superior del RMSEA es

de .10. A partir de este valor no puede considerarse que exista bondad de ajuste, lo cual no es el caso para el modelo bajo análisis.

En este estudio se obtuvo un $RMSEA = 0.057$ en un intervalo de confianza a 90%, valor que fluctúa entre 0.052 y 0.061. La prueba de la hipótesis nula $H_0: RMSEA < .057$ resulta no significativa ($P = 0.0048$), por lo que se rechaza esta hipótesis nula y se concluye que el $RMSEA$ obtenido es menor a 0.061, y este valor es inferior al límite superior de 0.10. Por lo anterior se concluye que el modelo y los datos poseen un ajuste razonable.

El **RMR** (Root Mean Square Residual) hace referencia a la raíz cuadrada de la media de los residuales entre los elementos de la matriz observada, y se interpreta como la solución estandarizada **SRMR**. Para este estudio se obtuvo un **SRMR** = **0.13**. Este valor no refleja un ajuste óptimo de las correlaciones observadas en la muestra y las reproducidas en el modelo dado deseable, que el $SRMR = < .10$, el valor observado de 0.13 indica un ajuste cercano, el resultado obtenido da la posibilidad de continuar con la inspección. Esto se debe a que es posible encontrar concordancia con otros índices de ajuste, ya que éstos han sido desarrollados para complementar o superar limitaciones de las evidencias que arrojan los modelos empíricos.

El parámetro **GFI** (*General Fit Index*) se interpreta como una proporción de varianza explicada, así un GFI de 1.0 representa un indicador de ajuste perfecto y

el modelo explicaría 100% de varianza. En el presente análisis se obtuvo un **GFI = .78**, que da un criterio favorable al ajuste del modelo.

Otro parámetro similar a GFI, pero que toma en consideración la complejidad del modelo es AGFI (Adjusted General Fit Index), el cual ajusta el valor de GFI y toma en cuenta los grados de libertad en el modelo que está a prueba. Se obtuvo un AGFI = 0.74, que indica un valor de ajuste favorable, debido a que el dato se encuentra dentro de los valores 0 y 1.

El valor **NFI** (*Normed Fit Index*) es un índice de ajuste comparativo, que contrasta el modelo hipotetizado con el modelo de independencia. Los valores se toman entre 0 y 1, cuando el dato excede 0.90 se le considera una indicación de buen ajuste. Para este estudio se obtuvo **NFI = 0.95**, por lo que se puede decir que el modelo ajusta un 95% mejor que el nulo.

El parámetro **NNFI** (*Non-normed Fit Index*) toma en cuenta los valores de NFI, pero calcula los grados de libertad en el modelo. Su límite inferior es 0 y su límite superior es 1.0, por lo cual resultó en el estudio un **NNFI = 0.97**, que se toma como indicador favorable para el ajuste del modelo.

Otro parámetro que sigue la misma lógica es IFI (*Incremental Fit Index*) que se establece en un rango de 0 a 1. Para este caso se obtuvo un **IFI = 0.97**.

El **CFI** (*Comparative Fit Index*) es el Índice de Ajuste Comparativo. Este índice es también una medida de las discrepancias entre las estructuras de relaciones postuladas por la teoría que subyace al modelo y las relaciones extraídas de la información de la muestra medida. Cuando el CFI alcanza el valor de .90 se considera una indicación de que el modelo postulado en el análisis ajusta un 90% mejor que el caso hipotético del modelo nulo, donde la estructura de relaciones no existe. Para el estudio, resultó un **CFI = 0.97**, por lo que se concluye que el modelo de medición hipotetizado ajusta adecuadamente.

Como puede verse en este ejemplo, aplicado a una muestra de 1008 casos, el modelo de medición de los valores profesionales con 30 ítems se confirma plenamente con índices de bondad de ajuste complementarios: RMSEA = 0.057, NFI = .95, NNFI = .97, IFI = .97 y CFI = .97. Bajo esta combinación puede concluirse que el ajuste entre los datos y el modelo es adecuado y razonable.

Por tanto, se asume que el modelo de medición hipotetizado a 30 reactivos ajusta adecuadamente. De acuerdo con los índices de bondad de ajuste, éste se considera sobresaliente. Como puede verse en párrafos anteriores, esta escala aplicada a una muestra de 1,008 casos, el modelo de medición de la valores profesionales con 30 ítems se confirma plenamente con índices de bondad de ajuste adecuado y razonable.

A manera de cierre, los resultados del estudio brindan alternativas metodológicas que abonan conocimiento empírico al área de estudio de los valores, tal como lo comentan autores como Luna-Serrano, Valle-Espinoza y Osuna-Lever (2010). El estudio responde al desarrollo de estudios más específicos para determinar con mayor grado de precisión características psicométricas sólidas, requeridas para un instrumento de medición a nivel institucional.

La escala de actitudes sobre valores profesionales a partir de los hallazgos encontrados en la investigación, da cuenta del significado entendido por los alumnos, de acuerdo con los valores objeto de estudio. Además cuenta con las suficientes evidencias de validez de constructo para continuar trabajando en ella. Asimismo, la metodología desarrollada es útil para los interesados en esta línea de investigación.

Capítulo V. Discusión

En este capítulo se presentan la discusión y las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos, en contraste con los objetivos propuestos. Asimismo, se analizan las aportaciones de esta investigación en el campo de la evaluación de las actitudes hacia los valores profesionales. De igual manera, se exponen las limitaciones del estudio, así como las recomendaciones para futuras investigaciones.

La necesidad de estudiar los valores de ética profesional en las instituciones de educación superior, surge como pautas de comportamiento orientadas a la actividad social y cooperativa. Cobra sentido en la realización de bienes internos, el descubrimiento de ciertos principios y, sobre todo, en la encarnación de valores y virtudes que rigen el comportamiento de los futuros profesionales de nuestro país (Martínez, 2006).

5.1. Estudio I. Estudio de significados de los valores profesionales

De acuerdo con el primer objetivo general que retoma la identificación y jerarquización de significados semánticos de los seis valores evaluados, se encontró que de las seis palabras estímulo proporcionadas a los alumnos, se derivaron un total de 24,749 palabras definidoras o también denominadas *valores*. Esto implica que los estudiantes manejan un amplio bagaje conceptual en

función de los valores profesionales presentados; sin embargo, refleja también una falta de consenso y claridad acerca de la conceptualización de los mismos.

Retomando lo anterior y recordando uno de los criterios de inclusión de la muestra participante (de que los alumnos cursaran al menos una materia curricular orientada a la ética y los valores profesionales), se puede inferir que en la universidad a través de los profesores no se dispone de información ni de un sistema que permita evaluar la formación valoral en la universidad, ya que de acuerdo con Martínez (2006), la universidad es un espacio de aprendizaje ético donde el profesor es el principal promotor de los valores profesionales en los estudiantes. Este resultado sobre la falta de consenso en la definición de los valores es especialmente interesante, debido a que según Fizben y Abzjen (1981) señalan una alta correlación entre las cogniciones del ser humano y su comportamiento

Para el valor “Honestidad” las palabras definidoras más significativas para los participantes fueron *sinceridad, verdad, respeto, responsabilidad, confianza, y lealtad*. Estos términos representan similitud importante con la teoría. Para Berumen (2001) y García (2006) la honestidad apunala la promoción del valor de la verdad, con rectitud y confianza en el desempeño profesional.

En cuanto a la “Competencia profesional”, los estudiantes la definieron con palabra, como: *responsabilidad, estudio, capacidad, conocimiento, preparación, profesionalismo y actitudes*; términos que coinciden con las definiciones

propuestas por Llanes (2001) y Hirsch (2002), quienes definen a este valor como la capacidad para aplicar conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar una profesión o prestar un servicio. A este valor, los estudiantes le adjudicaron la *preparación* como palabra definidora, con una corta distancia semántica (FMG 46.67%). Se puede interpretar que los estudiantes relacionan *ser competentes* con la importancia de *prepararse* para ejercer su profesión, al estudiar una carrera universitaria. Esto es, los alumnos consideran la preparación universitaria como significado de ser competente en el terreno profesional.

El “Respeto”, como palabra estímulo tuvo como principal palabra definidora la tolerancia, seguida de confianza, honestidad, valores y educación. De nuevo, resulta sorprendente la correspondencia de los resultados de este estudio con la definición teórica dada por Hortal (2002) y García (2006), quienes señalan que el respeto se refiere a la *tolerancia*, a los diferentes estilos de pensamiento y a la dignidad de las personas. Llama la atención que entre el conjunto SAM dado por los universitarios se encontró la palabra *paz*, lo que haría suponer que refleja una parte de la cultura o idiosincrasia mexicana, referida a la muy conocida frase “El respeto al derecho ajeno es la paz”.

En relación con la palabra estímulo “Autonomía”, los resultados indicaron que los participantes la definieron con las palabras independencia, libertad, respeto, capacidad, responsabilidad e individualidad entre el conjunto SAM con mayor peso semántico. Esto coincide con lo señalado por los autores Berumen (2001), Hortal (2002) y Hirsch, (2002), quienes señalan que ésta se basa en la capacidad

personal de tomar decisiones en el ejercicio de la profesión y se fundamenta ante todo en el valor de la libertad. Este resultado es especialmente relevante, ya que los participantes definieron el estímulo “Autonomía” con la palabra *libertad* como la segunda más importante de su conjunto SAM.

Ahora bien, el estímulo “Justicia”, según los resultados, fue definida principalmente por: igualdad, respeto, equidad, derechos, honradez y leyes; términos íntimamente relacionados con la definición psicopedagógica dada por Hortal (2002) y Llanes (2001), quienes señalan que la justicia se orienta a la distribución equitativa de los recursos para conseguir fines múltiples. Es la constante voluntad de prestar bienes y servicios a cada cliente conforme a derecho, a partir de la equidad, igualdad y democracia.

Finalmente el valor “Responsabilidad” fue definido principalmente por: compromiso, puntualidad, cumplimiento, trabajo y respeto. Estos términos se pueden identificar de manera implícita en las definiciones dadas por Berumen (2001); Hirsch (2002) y García (2006), orientadas a la obligación reconocida por los propios profesionales de responder a lo que se espera de ellos en su desempeño laboral.

Con base en los resultados aquí se presentan, se puede concluir que cada palabra estímulo (valor de profesional) contiene una riqueza semántica entre los estudiantes universitarios, que converge en alguno de sus elementos con las definiciones teóricamente dadas por la teoría.

En resumen, tal parece que los alumnos tienen claro y definido el valor de “Competencia profesional”, ya que está relacionado con la preparación para ejercer profesionalmente y la asocian significativamente con lo señalado por la literatura (Llanes, 2001; Hirsch, 2002).

Si bien, la competencia profesional es un valor “lógico” en los universitarios, otros valores que deben promoverse, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), son aquellos que rebasan la competencia cognitivo-técnica, que están más asociados con el compromiso y la interacción social, como son: responsabilidad, autonomía, justicia, honestidad; mismos que fueron definidos por los estudiantes, de manera congruente con la teoría (Berumen, 2001; Llanes, 2001; Hirsch, 2002; Hortal, 2002, y García, 2006).

Sin embargo, no se puede saber si la Universidad está promoviendo valores, ya que el presente no es un estudio de corte experimental, pero sí se puede observar la congruencia entre los resultados aquí encontrados y el discurso de la Universidad sobre la promoción de valores a través de la misión, visión y líneas estratégicas de su *Plan de desarrollo institucional*, que convergen en la importancia de la formación en valores profesionales. Es importante resaltar que por el momento no existe una estrategia de seguimiento o de evaluación valoral en el contexto de licenciatura.

Con base en las afirmaciones de Rohan (2000), los valores son entendidos como el núcleo mismo de un sistema de actitudes, y constituyen un componente elemental de la composición actitudinal que orienta la conducta a largo plazo hacia el cumplimiento de ciertas metas. Es válido pensar, entonces, que los alumnos universitarios encuestados podrían practicar los valores profesionales evaluados en su desempeño profesional.

Hablar de medición y evaluación de valores permite comprender su importancia para la formación de las actitudes en los estudiantes. Es conveniente introducir en la planeación educativa y el trabajo científico espacios para el desarrollo y la evaluación de las actitudes y los valores, debido a que se conciben como constructos esenciales para el entendimiento de la conducta de la sociedad de hoy.

El adecuado estudio de los significados llevará a un equivalente estudio de los valores profesionales, que permitirá fomentar subsecuentemente la formación de profesionistas comprometidos con su profesión dentro de la sociedad. Esto contribuye, finalmente, al desarrollo socioeconómico y cultural del país.

5.2. Estudio II. Diseño y acumulación de evidencias de confiabilidad y validez de la *Escala de actitudes hacia los valores profesionales*

De acuerdo con el objetivo general sobre diseñar y validar un instrumento acorde con la medición y evaluación de las actitudes hacia los valores de ética profesional a nivel licenciatura, se procedió a utilizar los resultados del estudio de significados para el diseño de un instrumento, dado que los hallazgos encontrados se asociaron a la teoría utilizada para el estudio.

En lo referente a los resultados que dieron cuenta de la validez y confiabilidad de instrumento, los hallazgos se describen a continuación.

Respecto al Análisis factorial exploratorio (AFE), bajo un método de rotación Varimax y un método de extracción de máxima probabilidad, que además explica 39.79% de varianza, el resultado que arrojó fue un $\alpha = .89$. Se conformó por 30 reactivos, agrupados en seis dimensiones, mismos que no se reagruparon en su totalidad conforme a la teoría propuesta, dada esta situación el AFE se empleó como un recurso técnico para depurar la escala original.

En lo que respecta al Análisis factorial confirmatorio (AFC), bajo el procedimiento de Modelamiento de ecuaciones estructurales y con el paquete estadístico *Linear structural relations* (LISREL) de Joreskog y Sorbom (2007), se mantuvieron 30 reactivos agrupados en las seis dimensiones con buen índice de ajuste, además,

corresponden a la lógica semántica de los significados dados por los alumnos y la teoría propuesta por los autores.

Ahora bien, en lo referente a la *unidimensionalidad* del instrumento a partir del procedimiento Rasch-Andrich de los *datos de ajuste* interno estandarizado **INFIT MNSQ** y **OUTFIT MNSQ**, que son el estadígrafo de ajuste externo estandarizado sensible a comportamientos inesperados (según el Modelo), los reactivos se alinean a la expectativa del modelo métrico de Rasch.

De acuerdo con lo anterior, el modelo sometido a evaluación se sostiene. Los parámetros de los ítems de la escala se conocen, y miden un solo rasgo, en este caso “valores profesionales”. Según Cortada (2004), el modelo ajusta a los datos según las propiedades del reactivo, por lo tanto, puede ser utilizado para producir mediciones de la actitud hacia los valores que están libres a las propiedades de los reactivos del instrumento. Los resultados arrojados conforme al comportamiento de los reactivos, de acuerdo con sus categorías de respuesta, se comportaron cercanos a 1, según el estadígrafo de ajuste externo OUTFIT MSNQ, lo cual concluye un criterio de *buen ajuste*.

Un aspecto importante en el presente estudio se relaciona con el ajuste de los datos al modelo. Al respecto se observa que la prueba muestra un buen nivel de ajuste, por ítems y por categorías de respuesta. Esto se ve indicado en el ajuste de los puntajes alrededor de la media y de los extremos valores INFIT y OUTFIT dentro de los parámetros establecidos por el modelo. Por tanto, se puede afirmar

que este instrumento mide un factor dominante que son los valores profesionales, y es un instrumento unidimensional. El buen ajuste del instrumento se explica en función de la necesidad de utilizar muestras poblacionales relativamente grandes y heterogéneas, como una de las condiciones adecuadas para la utilización del modelo Rasch-Andrich. Ello responde al análisis de calibración de los ítems, como principio de aplicación de los modelos psicométricos derivados de la *Teoría de respuesta al ítem* (TRI) (Prieto y Dias, 2003).

Siguiendo con los criterios de validez de la escala, los índices de bondad de ajuste para el Análisis factorial confirmatorio (AFC) son criterios que confirman una solución favorable de ajuste de datos del modelo sometido a análisis, a partir del Modelamiento de ecuaciones estructurales. Enseguida se mencionan los criterios de bondad de ajuste más sobresalientes.

Si bien es cierto que se obtuvo una chi cuadrada significativa ($X^2 = 1033.26$, $p = 0.000$), ha quedado demostrado que ésta sobrestima las discrepancias entre las matrices observada y reproducida. Tal sobrestimación se debe a que la potencia de la prueba aumenta con tamaños de muestra grandes, como es el caso ($n = 504$), y por tanto, este resultado es preliminar y no se toma como definitivo (González-Montesinos, comunicación personal, 2010). Dado lo anterior, es relativamente fácil rechazar la hipótesis nula cuando en realidad el modelo sí consigue un buen ajuste (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

Como resultado, se tomaron en consideración los índices de bondad de ajuste:

RMSEA = **.057**, **NFI = 0.95**, **NNFI = 0.97**, **CFI = 0.97**. Por lo que se concluye que el modelo de medición hipotetizado a 30 reactivos ajusta adecuadamente. De acuerdo con la literatura los índices de bondad de ajuste encontrados en esta investigación se consideran dentro de los parámetros de ajuste (Ruíz, Pardo y San Martín, 2010). Específicamente la presencia de un RMSEA inferior a .10 y cercano a 0.5 es un indicador absoluto de ajuste razonable (González-Montesinos, 2009).

A manera de conclusión, la escala aplicada a una muestra de 1,008 casos, es decir, el modelo de medición de los valores profesionales con 30 ítems se confirma plenamente con índices de bondad de ajuste *adecuados y razonables* (RMSEA = .057 y CFI = 0.97), lo cual está dentro de los criterios de ajuste recomendados en la práctica actual (González-Montesinos, 2009).

Una de las contribuciones de la presente investigación es mostrar una alternativa al estudio de los valores que abonan al conocimiento empírico, tal como lo sugieren Luna-Serrano, Valle-Espinoza y Osuna-Lever (2010), en cuanto a concretar acciones dirigidas a promover los valores, y que éstos se vean reflejados en los estudios empíricos de calidad.

Aunado a lo anterior, el esfuerzo por obtener resultados métricos a partir de metodologías estrictas, enriquecen las propuestas de investigación desarrolladas en el país, específicamente contribuyen a avanzar en el proyecto de estudio de la ética profesional y la formación en valores profesionales, considerado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) como una línea de

investigación emergente en México y en vías de consolidación (Álvarez, Sánchez, Orozco, y Moreno, 2006).

Una segunda contribución es la escala de actitudes sobre valores profesionales que generó este estudio, la cual cuenta con las suficientes evidencias de validez y confiabilidad para continuar trabajando con ella, tanto en el ámbito de la UABC como en otras instituciones educativas de educación superior del país. De esta manera, se proporciona un instrumento válido para evaluar los valores profesionales en los futuros profesionistas de México. Asimismo, la metodología desarrollada es útil para los interesados en esta misma línea de investigación.

Contribuciones, limitaciones y recomendaciones

Se contribuyó en identificar el significado de los alumnos hacia los valores profesionales de: justicia, autonomía, competencia profesional, honestidad, responsabilidad y respeto. Con ello se brinda un panorama desde la postura conceptual de los estudiantes respecto a los valores, que culminó en la construcción de una escala politómica para medir su actitud hacia los mismos.

Cabe mencionar también las principales limitaciones de este estudio.

Se presentaron dificultades durante la etapa de selección y clarificación de los valores profesionales en educación superior. Dado que no es un constructo

univoco, se aborda y se entiende desde diversas disciplinas, además es una línea de investigación en vías de consolidación en el país.

Aunque el estudio de significados semánticos permite identificar la percepción de los estudiantes hacia los valores, resulta insuficiente brindar a la universidad un diagnóstico acertado de cuál es el papel de ésta en la promoción de valores profesionales en los alumnos durante su estancia en ella.

Por último, este trabajo concluye con recomendaciones para estudios posteriores. Una de las recomendaciones para el campo de estudio de los valores profesionales es realizar los análisis pertinentes para caracterizar los perfiles actitudinales de los estudiantes universitarios hacia los valores profesionales, además de realizar estudios de contraste entre las diferentes carreras objeto de estudio.

Se recomienda también realizar un estudio con estricto rigor metodológico que permita discriminar los valores aprendidos en la universidad y su impacto en el desempeño profesional.

Finalmente, se sugiere realizar una investigación de seguimiento, de carácter longitudinal, para identificar si existe asociación entre el significado de los valores y la práctica profesional de los egresados. Es decir, investigar si la actitud que presentan los estudiantes hacia los valores durante su formación académica, se verá reflejada en su práctica profesional.

VI. Referencias.

Abad, J., Garrido, J., Olea, J., y Ponsoda, V. (2006). *Teoría clásica de los test y Teoría de la Respuesta al ítem*. Madrid: UAM.

Aguirre, L. y Gilles, L. (2004). Tecnologías de información y comunicación y vida académica: ¿nuevos dilemas morales? En memorias del *VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL 2004* (pp.723-727) Córdoba Argentina.

Allport, G.W. (1965). *Pattern and growth in personality*. Mew Cork: Holt Reine Hart & Winston.

Allport, G.W. (1975). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

Álvarez, A., Sánchez, C., Orozco, L. y Moreno, W. (2006). Educación y valores en la profesión odontológica. En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (pp. 223-244). México: Gernika.

Alvarado, M. (2000). *La educación en valores del estudiante universitario a través del proceso docente – educativo*. La Habana: Félix Varela.

American Psycological Association, American Educational Research Association & Nacional Council on Measuremant in Educaton. (1985). *Standars for educational and psychological testing*. Wasington, DC: APA.

Aristóteles, (1979). *Ética nicomaquea*. México: Editorial Porrúa.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México: Autor.

Barba, B. (2006). Estado, sociedad y educación: la cuestión moral. En Hirsch, A. *Educación Valores y Desarrollo Moral. Formación valoral y ciudadanía*. Tomo II. (pp. 25-62). Mexico: Gernika.

Barragán, M. (1994). La formación ético-profesional en las universidades. Una propuesta para la formación de valores. Reforma y Utopía. *Revista Interuniversitaria*, 11, 50-57.

Beauchamp, T. y Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*. USA: Oxford University Press.

Bedoya, M., Bedoya, E. y González, I. (2006). La importancia de los valores en las instituciones de enseñanza superior desde la perspectiva de la planeación

estratégica. En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (pp. 265-290). México: Gernika.

Bermejo, F. (2002). *La ética del trabajo social*. Bilbao: Desclée De Broker, S.A.

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

Boroel, B. (2006). Evidencias de confiabilidad y validez de una escala de actitudes de Ética profesional para estudiantes de licenciatura. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Autónoma de Baja California, México.

Brinkmann, H. & Bizania, M. (2000). Estructura psicológica de los valores presentación de una teoría. *Revista Sociedad de Hoy*, (4). Consultado el día 14 de Agosto de 2010, en: http://www2.udel.cl/~hbrinkma/estructura_psicologica_de_los_valores.pdf

Brunner, J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Consultado el 9 de marzo de 2007 en: <http://www.iesalc.unesco/>.

Bryman, A. (1999). The quantitative and qualitative research. En A. Bryman y R. Burgess (Eds.) *Qualitative Research* (pp. 35-70). London: Sage Publications.

Byrne, B. (2001) *Structural Equation Modeling With Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Lawrence Erlbaum.

Camps, V. (2004). *Concepciones de la ética*. Madrid: Trotta.

Casares, P. M., Carmona, G., Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el 08 de diciembre de 2010, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>

Cobo, M. (2003). *Ética profesional en ciencias sociales y humanas*. Madrid: Huerga Fierro Editores.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2004). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. CEPAL. United Nations Publication. Consultado el día 16 de octubre de 2008 en www.cepal.org.

Cortada, N. (2001). Constructos psicológicos y variables. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*, (2). Consultado el 11 de noviembre de 2008 en <http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/psic/ua1-9pub02-8-03.htm>

Cortada, N. (2004). Teoría de respuesta al Ítem: Supuestos básicos. Laboratorio de Evaluación psicológica y Educativa. Facultad de Psicología de la UNC. *Revista*

Evaluar. 4, 1515-1867. Consultado el 02 de Junio de 2010 en <http://www.revistaevaluar.com.ar/45.pdf>

Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (2000). *10 Palabras clave en ética de las profesiones*. España: Verbo Divino.

Cortina, A. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 28. Consultado el 10 de Julio de 2008 en: <http://www.campus-org/revista/rie28a01.htm>.

Cortina, A. (2007). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.

Chávez, G. (2006). Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia. En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. I. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 169-198). México: Gernika.

Delgado, A. (1998). Valores deseables en los alumnos. *DIDAC*, 32, 11-20.

Díaz, A. (1997). La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño. En T. Pacheco, y A. Díaz, (coords), *La profesión su condición social e institucional*. UNAM: Cuadernos CESU.

Díaz, A. (2005). Las profesiones ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias. En T. Pacheco Y A. Díaz Barriga (2005). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. Barcelona. POMARES.

Domingo, A. (2004). La ética de las profesiones en la formación universitaria: ¿nihilismo o responsabilidad? *DIDAC*. 43, 27-39.

Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. España: Editorial Tecnos.

Escámez, J. (1991). Actitudes en Educación. En: F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. Ibáñez-Martín, R. Marín, P. Pérez y D. Sacristán. *Filosofía de la Educación Hoy, Conceptos, Autores, Temas* (pp. 525-539). España: Dykinson.

Escámez, J. (1998). El marco teórico de las actitudes. El modelo de Fishbein y Ajzen. En Escamez, J. y Ortega, P. (Coord.) *La Enseñanza de actitudes y valores* (pp. 29-50). España: Nau Libres.

Escámez, J. (2006). La ética profesional del mediador familiar. En Hirsch (Coord.). *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. I. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 49-71). México: Gernika.

Fernández - Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 3 (2) 3-4. Consultado el 26 de noviembre de 2007 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>.

Fernández, J. y Hortal, A. (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid: UPCO.

Fierro, M. y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. España: Editorial Gedisa.

Figuerola, L. (2005). La dimensión ético-axiológica configuradora de sujetos sociales. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 43. Consultado el 12 de enero de 2006 en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no43.htm> l.

Fishbein, N. y Ajzen, I. (1975). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

Fishbein, N. y Ajzen, I. (1988). Modelos de actitud. En J. Escámez y P. Ortega (Coord.) *La enseñanza de actitudes y valores* (pp. 29-50). Valencia: Nau Llibres.

García, C. y Cerón, A. (2005). Entre la ética y deontología profesionales. Reflexión sobre el campo periodístico. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. 43. Consultado el 12 de Mayo de 2008 en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no43.htm> l.

García - López, R. (2006). Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación. En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (pp. 103-118). México: Gernika.

García, R. y Martínez, M. (2006). Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación. En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (pp. 103-118). México: Gernika.

García, R., Fernandez, M., Sales, M. y Moliner M. (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 (2). Consultado el 07 de diciembre de 2008 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_8.htm

García, R., Sales, A., Moliner, O., y Fernández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 21, 199-221.

Garza, J. (2004). *Valores para el Ejercicio Profesional*. México. Instituto Tecnológico de Monterrey.

Gentili, P. (2004). *Seminario: educación y ciudadanía: Un desafío para América Latina*. Documento piie. Consultado el 18 de octubre de 2008 en: <http://www.piie.cl/seminario/gentili.htm>.

Giddens, A. (2001). *Sociología*. España: Alianza Editorial.

González, J. (1994). En J. De Fernández y A. Hortal (comps). *Ética de las profesiones* (pp. 72-89). España: UPCO.

González-Montesinos, M. (2008). *Análisis de Reactivos con el Modelo Rasch*. México, D.F: Manual Técnico del INEE.

González-Montesinos, M. (2009). Técnicas de Análisis dimensional para el desarrollo y la validación de escalas. *Seminario en psicometría Contemporánea*. Manual En Prensa

Gracia, D. (1989). *Fundamentos de bioética*. Madrid: Eudema.

Gutiérrez, R. (2000). *Introducción a la ética*. México: Editorial Esfinge.

Guthrie, W. (1994). Historia de la Filosofía Griega. *Siglo V Ilustración*. Vol. III. España: Editorial Gredos.

Herrera, A. (1996). Formación científico profesional: propuesta para la universidad pública de México. *Perfiles Educativos*, 71. Consultado el 10 de octubre de 2008. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13207105>.

Herrera, A., Cruz, M., Gómez, G., y Ramírez, E. (2001). Los valores en jóvenes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México. En A. Hirsch (Coord.). *Educación y Valores*. Tomo II (pp. 113-127). México: Gernika.

Hirsch, A. (2002). Elementos significativos de la ética profesional. En A. Hirsch y R. López (coords.) *Ética Profesional e Identidad Universitaria* (pp. 27-42). Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Hirsch, A. (2005a). Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y en la UNAM. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 43. Consultado el 10 de julio de 2007 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34004304.pdf>.

Hirsch, A. (2005b). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el 07 de agosto de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>

Hirsch, A. (2007). Valores profesionales. Entrevista a once académicos de universidades españolas. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 49, 9-14.

Hirsch, A., Alcántara, A., Gómez, G., Herrera, A., Ibarra, G., Ríos, M. y Royo, I. (2003) Investigaciones de valores universitarios y profesionales. En M. Bertely (Comp.) *Educación Derechos Sociales y Equidad. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos* (Tomo III). La Investigación Educativa en México 1992-2002, (pp. 1004-1014). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hirsch, A. y Pérez, J. (2006). Rasgos de ser un buen profesional en los alumnos de posgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México. En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral* (pp. 73-102). México: Gernika.

Hortal, A. (1994). *La ética profesional en el contexto universitario*. España: Ediciones Gráficas Ortega.

Hortal, A. (1995). *Ética y tecnificación de las profesiones*. Madrid: UPCO.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.

Ibarra, G. (2005). Ética y formación profesional integral. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*, 43. Consultado el 18 de Enero de 2007 en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no43.htm> I.

Ibarra, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*, 49. Consultado el 03 de Noviembre de 2008 en: http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=2&tipo=ARTICULO&id=2222&archivo=3-147222wbz.pdf&titulo=Ética%20y%20valores%20profesionales

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2008). La Conferencia Regional de Educación Superior. Revisado el 11 de octubre de 2008, en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro161/boletinnro161.html>

Joreskog, K. y Sorbom, D. (2001). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Scientific Software International. Lincolnwood: North Holland

Kant, I. (2002). *Lecciones de ética*. España: Editorial Alianza.

Kepowics, B. (2003). Valores en los estudiantes universitarios. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*, 38. Consultado el 16 de Mayo de 2006 en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no38.html>.

Lafarga, J., Pérez, I. y Schütler S. (2001). Valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión. En A. Hirsch (coord.). *Educación y valores*, Tomo II (pp. 176-188). México: Gernika.

Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización para la construcción de instrumentos. *Revista de psicología social y personalidad* (11) 81-97.

Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: CESU-UNAM-Plaza Valdés.

Linacre, J. (1991-2010). Rasch-Model Computer Programs ©, Chicago, IL: Electronic Publication. www.winsteps.com

Liu, H., y Yu, L. (2005). Toward integrating feature selection algorithms for classification and clustering. *IEEE Transactions in knowledge and data engineering*, 17, 491-502.

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

López, A. (1999). *Valores, Valoraciones y Virtudes*. Metafísica de los valores. México: CECSA.

López, R. (2007). Valores profesionales en la formación universitaria. La dimensión social de los valores del profesorado. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 49, 60-64.

Luna-Serrano, E., Valle-Espinosa, M. C., y Osuna-Lever, C. (2010). Los rasgos de un “buen profesional”, según la opinión de estudiantes universitarios en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el 31 de Agosto de 2010, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html>

Martínez - Martín, M. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1 - 20. Consultado el 28 de agosto del 2007 en <http://www.campus-org/revista/rie29a01.htm>

Martínez - Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85 -102. Consultado el 10 de Julio de 2007 en: <http://www.campus-org/revista/rie42a01.htm>.

Martínez-Rizo, F. (2001). *Nueve retos para la educación superior*. Funciones actores y estructuras. Libros en línea ANUIES. México: ANUIES. Consultado el 12 de Mayo de 2006 en: <http://www.anuiemx/servicios/publicaciones/libros/lib56/67.htm>

McLaughlin, T. (2005). The educative importance of **ethos**. *British Journal of Educational Studies* 53 (3), 306-325.

Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Construcción de escalas y problemas metodológicos. España: UPCO.

Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morgan, M. (2007) What do young people learn about the world from watching television? In: S. R. Mazzarella (Ed.) *20 Questions about youth and the media* (pp.153-166). New York: Peter Lang Publishing.

Muñiz, F. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta al ítem*. Madrid: Editorial Pirámide.

Muñoz Izquierdo, C. (1994). La formación valoral en la universidad: elementos para la fundamentación y el diseño de nuevos programas de acción. En C. Muñoz Izquierdo (Comp.) *La contribución de la educación al cambio social*. México: Gernika/CEE/UIA.

Muñoz Izquierdo, C. y Rubio, M. (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*. México: UIA.

Muñoz Izquierdo, C., Rubio, M., Palomar, J., y Márquez A. (2001). Formación universitaria y compromiso social: algunas evidencias derivadas de la investigación. En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*. (pp. 153-182). México: Gernika.

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

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

Oser, F. (1994). Attitudes and Values, Acquiring. En T. Husen, y N. Postlethwaite. *Internacional Encyclopedia of Education* (2nd. ed.) (pp. 377- 390). Great Britain: Pergamon.

Pacheco, T. (1997). La Institucionalización del mundo profesional. En A. Díaz. y T. Pacheco (coords). *La profesión su condición social e institucional*. México: Porrúa.

Payán, T. y Guerra, M. (2005). Valores e identidad en los estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 43. Consultado el 25 de enero de 2009 en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no43.htm> l.

Pérez, I. (1999). *Los valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Iberoamericana Santa Fe, México.

Pike, M.A. (2009). Religious Freedom and beliefs. Consultado el 03 de noviembre de 2010 en: http://www.beraconference.co.uk/2010/downloads/abstracts/pdf/BERA2010_0281.pdf

Popham, W.J. (2000). *Modern Educational Measurement: Practical guidelines for Educational Leaders* (3rd edition). Needham Heights, USA: Allyn y Bacon.

Prieto, G. y Dias, A. (2003) Uso del modelo de Rasch para poner en la misma escala las puntuaciones de distintos tests. *Actualidades en Psicología*, 19(106), pp. 5-23.

Ramos, J. (2006). Valores en los estudiantes universitarios. Construcción de un instrumento de medición a través del diferencial semántico. En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (pp. 291-308). México: Gernika.

Rasch-Andrich, G. (1960). *Probabilistic Models for some Attainment and Intelligence Tests*. Copenhagen, Danmarks: Pedagogiske Institut.

Richardson, K. (1991). *Para comprender la psicología*. España: Alianza

Richaud, M. (2005). Desarrollo del análisis factorial para el estudio de ítem dicotómico y ordinales. *Revista de psicología y ciencias afines*, 22. Consultado el 03 de marzo de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/180/18022206.pdf>

- Rivas, L. (2000). *¿Cómo hacer una tesis de maestría?* México: IPN.
- Robinson, J., Shaver, P. y Wrihtsman, L. (1991). *Measures of Personality and Social Phsyhological Attitudes*. USA: Academic Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 14 113-154. Consultado el 20 de Agosto de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001407.pdf>
- Rohan, M. (2000). ¿A Rose by any name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review* 4 (3), 255-277.
- Rosado, A. (2006). El papel de la Ética en la formación del psicólogo. En Hirsch, A. *Educación Valores y Desarrollo Moral*. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I Pp. 245-264. Mexico: Gernika.
- Ruiz, M., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Modelos de Ecuaciones Estructurales. Papeles del Psicólogo* 31 (1) 34-45. Consultado el 02 de Junio de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/778/77812441004.pdf>
- Salord, S. y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- Schwartz, S. y Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Secretaría de Educación Pública, (2001). *Plan Nacional de Educación 2006-2012*. Mexico: SEP.
- Stevens, S.S. (1951). Mathematics, Measurement and Psycologies. En S. Stevens (ed.) *Handbook of Experimental Psychology* (pp. 1 – 30). New York: Wiley.
- Summers, G. (1970). *Medición de actitudes*. México: Trillas
- Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Torsten, T. (1994). *International Encyclopedia of Education*. England: Pergamon
- Schwartz, S. y Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, (53), 550-562.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Consultado el 10 de Septiembre de 2008 en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. Consultado el 2 de Agosto de 2007 en: <http://www.unesco.org/es/worldreport/>

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. Consultado el 5 de Septiembre de 2008 en: <http://www.unesco.org/es/worldreport/>

Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010*. Mexicali, México: UABC.

Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Estado de México: UAEM.

Valle, A. (1997). El egreso profesional y el empleo en la crisis. Algunos planteamientos. En T. Pacheco y A. Díaz (coords). *La Profesión: su Condición Social e Institucional* (pp.175-180). México: Porrúa.

Villamil, R. (1995). Sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones. En A. Díaz, y T. Pacheco (coords) *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. Cuadernos del CESU. México: UNAM.

Von, G. (1998). *Un ensayo de lógica deóntica y la teoría general de la acción*. México: UNAM.

Yurén, M.T. (1995). *Etnicidad, valores sociales y educación*. México: IPN.

Yurén, M. T. (2002). Valores y educación: problemas y perspectivas [Reseña del libro: Educación y valores (3 tomos)]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 07 de mes de Septiembre de 2008 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-yuren.html>

Zarate, R. (2001). La formación de valores y actitudes en la educación superior. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, Tomo II. (pp. 425-454). México: Ediciones Gernika.

Anexo 1. Instrumento sobre redes semánticas.

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



REDES SEMÁNTICAS NATURALES SOBRE VALORES PROFESIONALES

En el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo como proyecto doctoral se está realizando una investigación sobre valores profesionales. Le solicitamos su colaboración. Las respuestas a este instrumento son anónimas. **GRACIAS.**

DATOS GENERALES

SEXO: Hombre () Mujer ()

EDAD:

LICENCIATURA EN: **UNIDAD ACADÉMICA:**

ETAPA DE ESTUDIO: Disciplinaria () Terminal () **Semestre:** _____

De los siguientes 6 valores, coloca diez palabras que definan el valor que se mencionan dentro del recuadro. En el listado *Jerarquía* enumera la palabra definidora del 1 al 10 donde el 1 según es el nivel mas importante y el 10 menos importante para ti.

[illegible]

Anexo 2. Plantilla para acumular evidencias de validez de contenido a partir del criterio de Jueces Expertos

Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

VALIDEZ DE CONTENIDO Validación por Jueces Expertos

Respetable Juez, Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **Escala de actitudes de valores profesionales**, que hace parte de la investigación **Diseño y validación de una escala de actitudes hacia los valores profesionales para estudiantes de licenciatura**.

De acuerdo a la literatura actual en materia de medición y evaluación educativa, la validación de instrumentos es de gran relevancia para lograr que los resultados obtenidos de los mismos, sean utilizados eficientemente, aportando, tanto al área de investigación educativa como en sus aplicaciones. Motivo por el cual le agradecemos su valiosa colaboración.

Nombre completo del Juez:

Formación académica:

Áreas de experiencia profesional:

Cargo actual:

Institución:

Objetivo de la investigación: Diseñar una escala de actitudes hacia los valores profesionales para estudiantes de licenciatura y acumular evidencias de confiabilidad y validez de constructo.

Objetivo del juicio de expertos: Identificar la validez de contenido de las proposiciones y conocer el grado de comprensión de los ítems.

Objetivo de la escala: Identificar las actitudes hacia los valores profesionales que los estudiantes señalan como adquiridos durante su formación académica universitaria.

De acuerdo a los siguientes indicadores califique cada una de las proposiciones según corresponda:

CATEGORIA	No ítem	No ítem	No ítem	CALIFICACION	INDICADOR
SUFICIENCIA Las preposiciones (ítem) que pertenecen a un mismo valor bastan para obtener la medición de este.				1. No cumple con el criterio	Las proposiciones no son suficientes para medir el valor
				2. Bajo nivel	Las proposiciones miden alguna aspecto del valor pero no corresponden con la dimensión total
				3. Alto nivel	Se deben incrementar algunas preposiciones para poder evaluar el valor completamente
				4. Alto nivel	Las preposiciones son suficientes
CLARIDAD La preposición (ítem) se comprende fácilmente, es decir, sus sintácticas y semánticas son adecuadas.				1. No cumple con el criterio	La proposición no es clara
				2. Bajo nivel	La proposición requiere bastantes modificaciones o alguna modificación muy grande en el uso de las palabras que utilizan de acuerdo a su significado p por la ordenación de las mismas.
				3. Alto nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la proposición
				4. Alto nivel	La proposición es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA La preposición (ítem) tiene relación lógica con el valor o el indicador que se está midiendo.				1. No cumple con el criterio	La proposición tiene relación lógica con el valor
				2. Bajo nivel	La proposición tiene una relación tangencial con el valor
				3. Alto nivel	La preposición tiene una relación moderada con el valor
				4. Alto nivel	La proposición puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del valor
RELEVANCIA La preposición (ítem) es esencial o importante, es decir, debe ser incluida				1. No cumple con el criterio	La proposición puede ser eliminada sin que se vea afectada medición del valor
				2. Bajo nivel	La proposición tiene alguna relevancia, pero otra preposición puede estar incluyendo lo que mide esta
				3. Alto nivel	La preposición es relativamente importante
				4. Alto nivel	La preposición es muy relevante y debe ser incluida

Anexo 3. Primera versión del instrumento utilizada para la fase de piloteo.



Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Se está realizando una investigación sobre valores profesionales. Le solicitamos su colaboración. Las respuestas a este instrumento son anónimas. **GRACIAS.**

DATOS GENERALES

SEXO: Hombre () Mujer () **EDAD:** _____

LICENCIATURA EN: _____ **UNIDAD ACADÉMICA:** _____

ETAPA DE ESTUDIO: Básica () Disciplinaria () Terminal () **Semestre:** _____

Por favor marque con una X en los recuadros valorando en orden de cero a cuatro el grado de acuerdo con las siguientes proposiciones, donde:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Proposiciones						
DURANTE MI FORMACIÓN ACADÉMICA APRENDÍ QUE						
Competencia profesional						
1	El estudio es la base para ser competente	1	2	3	4	5
2	Mis conocimientos son elementos esenciales para el buen desempeño académico	1	2	3	4	5
3	Es necesario que posea ética profesional para ser buen profesionista	1	2	3	4	5
4	El compromiso es un valor necesario para ser competente	1	2	3	4	5
5	Para lograr un mejor desempeño académico es necesario esforzarme al máximo en mis actividades	1	2	3	4	5
6	Es más importante aceptar la opinión de los compañeros aunque sacrifique mi nivel competitivo	1	2	3	4	5
7	La competitividad no es algo que me asuste, puesto que considero que tengo los elementos necesarios para desempeñar mi profesión	1	2	3	4	5
8	Es importante continuar actualizándome para responder a los desafíos de mi carrera	1	2	3	4	5
9	Debo reconocer mis errores y aciertos para mejorar mi desenvolvimiento académico y profesional	1	2	3	4	5
10	El éxito profesional no me es importante si no me permite ser mejor persona	1	2	3	4	5
Justicia						
11	Todos los ciudadanos tenemos derecho a las mismas oportunidades de	1	2	3	4	5

	vida y desempeño profesional					
12	Es importante cada individuo sea reconocido por su trabajo	1	2	3	4	5
13	Es importante tener una buena relación con el maestro, que habilidades en la materia					
14	Para ejercer la justicia es necesario ser imparcial en la toma de decisiones	1	2	3	4	5
15	Mis compañeros deben ser evaluados conforme a derecho y razón	1	2	3	4	5
16	El saber que seré evaluado por maestros imparciales, me da seguridad de hacer bien mi trabajo	1	2	3	4	5
17	En mi universidad existen leyes que cuidan el ejercicio justo de mis profesores	1	2	3	4	5
18	Considero que soy parte de una comunidad justa que promueve el respeto hacia los demás	1	2	3	4	5
19	Trabajo para cumplir mis metas sin importar que mis compañeros estén en desventaja	1	2	3	4	5
20	Participo en actividades que promueven una comunidad estudiantil más equitativa	1	2	3	4	5
	Respeto					
21	Aceptar las formas de pensar de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellas es indispensable para una buena convivencia académica	1	2	3	4	5
22	El ser respetuoso con los demás, es sinónimo de ser una persona educada	1	2	3	4	5
23	Es importante defender mi punto de vista aunque al hacerlo sea injusto con mis compañeros	1	2	3	4	5
24	Decir lo que pienso a mis compañeros aun cuando no les parezca	1	2	3	4	5
25	Es fundamental tratar a mis compañeros sin hacer distinción entre ellos o tener alguna preferencia	1	2	3	4	5
26	Sentirme bien cuando mis compañeros respetan mi postura ante alguna situación	1	2	3	4	5
27	Visualizarme como buen estudiante aunque no desarrolle ambientes de igualdad en mis equipos de trabajo	1	2	3	4	5
28	Hay decisiones éticas relevantes en el desarrollo de mi formación académica que no puedo dejarlas a criterio de la universidad	1	2	3	4	5
29	Me produce satisfacción cuando se respetan las propuestas de mis compañeros	1	2	3	4	5
30	Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de una manera deshonesta	1	2	3	4	5
	Honestidad					
31	Si demuestro ser una persona de confianza me ganaré el respeto de mis compañeros	1	2	3	4	5
32	Aceptar las consecuencias de mis actos y siempre actúo bajo el principio de la verdad	1	2	3	4	5
33	Considerar importante ganarme la confianza de mis compañeros actuando de manera honrada	1	2	3	4	5
34	Aprendí que no es necesario ser solo inteligente, sino el tener una	1	2	3	4	5

	buena relación con los maestros					
35	Considerar que una persona es íntegra en la medida de que actúa bajo principios de honestidad	1	2	3	4	5
36	Es necesario practicar los valores de mi profesión para poder ejercerla	1	2	3	4	5
37	Considerar indispensable aplicar el principio de confidencialidad cuando ejerza mi profesión	1	2	3	4	5
38	Ser consciente de mis conocimientos y habilidades me permite perfeccionar mi desarrollo académico	1	2	3	4	5
39	Cuando doy mi punto de vista, lo hago bajo el principio de la verdad sin importar las consecuencias	1	2	3	4	5
40	Mi universidad promueve relaciones de respeto entre los maestros y alumnos	1	2	3	4	5
Autonomía						
41	Ser independiente cuando tengo que tomar alguna decisión importante de mi futuro profesional	1	2	3	4	5
42	Considerar que ser inteligente es sinónimo de ser una persona autónoma	1	2	3	4	5
43	Una persona que no toma sus decisiones libremente está condenada a no ejercer de manera adecuada su profesión	1	2	3	4	5
44	El ser estudiante de esta universidad me ha permitido sentirme una persona autónoma	1	2	3	4	5
45	El ser autosuficiente me ha permitido ser independiente para ejercer mi labor profesional	1	2	3	4	5
46	Para ejercer la justicia necesito ser una persona con valor	1	2	3	4	5
47	Estoy consciente que ser estudiante universitario es sinónimo de ser autónomo	1	2	3	4	5
48	El prepararme continuamente me permite ser autosuficiente en mis decisiones académicas	1	2	3	4	5
49	El creer saber todo de mi carrera me garantiza obtener buenos resultados académicos	1	2	3	4	5
50	El ser un estudiante independiente no garantiza poder resolver situaciones y problemas de mi carrera	1	2	3	4	5
Responsabilidad						
51	Considero importante presentar mis proyectos a tiempo cuando me los solicitan	1	2	3	4	5
52	El ser un estudiante disciplinada es determinante para ser buen profesional más que ser solo inteligente	1	2	3	4	5
53	Ser dedicado en todas las tareas que realizo aun cuando no me guste totalmente lo que debo hacer	1	2	3	4	5
54	El ser consciente de las consecuencias de mis actos refleja que soy una persona responsable de mis actos	1	2	3	4	5
55	Es para mí un deber ser comprometido con las tareas que realizo	1	2	3	4	5
56	El no darse por vencido para alcanzar una meta ha sido parte de mi formación académica	1	2	3	4	5
57	El ser una persona responsable es necesario tener mejor acceso a trabajos duraderos	1	2	3	4	5

58	Desarrollar mi trabajo de manera responsable me permite sentir que puedo valerme por mi mismo	1	2	3	4	5
59	Es necesario ser una persona libre para poder desarrollar mi trabajo de manera comprometida	1	2	3	4	5
60	Para ser una persona responsable no es necesario trabajar en equipo	1	2	3	4	5

Anexo 4. Instrumento con recomendaciones del comité de jueces expertos.



Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

ESCALA DE ACTITUDES HACIA VALORES PROFESIONALES

En el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo como proyecto doctoral se está realizando una investigación sobre valores profesionales. Le solicitamos su colaboración. Las respuestas a este instrumento son anónimas. **GRACIAS.**

DATOS GENERALES

SEXO: Hombre () Mujer () EDAD: _____

LICENCIATURA EN: _____ UNIDAD ACADÉMICA: _____

ETAPA DE ESTUDIO: Básica () Disciplinaria () Terminal () Semestre: _____

Por favor marque con una X en los recuadros valorando en orden de cero a cuatro el grado de acuerdo con las siguientes proposiciones, donde:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Proposiciones						
DURANTE MI FORMACIÓN ACADÉMICA APRENDÍ QUE						
Competencia profesional						
1	El estudio es la base para ser competente	1	2	3	4	5
2	Un buen desempeño académico requiere del desarrollo de conocimientos sobre la profesión	1	2	3	4	5
3	El buen profesionista demuestra tener un alto nivel de ética profesional	1	2	3	4	5
4	El compromiso es un valor necesario para ser competente	1	2	3	4	5
5	Para lograr un mejor desempeño académico es necesario esforzarme al máximo en mis actividades	1	2	3	4	5
6	Es importante aceptar la opinión de los compañeros, aunque a veces sacrifique mi nivel competitivo	1	2	3	4	5
7	La competitividad no es algo que me asuste, puesto que considero que tengo los elementos necesarios para desempeñar mi profesión	1	2	3	4	5
8	Es importante continuar actualizándome para responder a los desafíos de mi carrera	1	2	3	4	5
9	Puedo reconocer mis errores y aciertos para mejorar mi desenvolvimiento académico y profesional	1	2	3	4	5
10	El éxito profesional no es incompatible con ser una mejor persona	1	2	3	4	5
Justicia						

11	Todos los ciudadanos tenemos derecho a las mismas oportunidades de vida y desempeño profesional	1	2	3	4	5
12	Cada individuo debería ser reconocido por su trabajo	1	2	3	4	5
13	En la escuela, es más importante tener una buena relación con el maestro, que demostrar habilidades en la materia					
14	Para ejercer la justicia es necesario ser imparcial en la toma de decisiones	1	2	3	4	5
15	Mis compañeros deben ser evaluados conforme a derecho y razón	1	2	3	4	5
16	El saber que seré evaluado por maestros imparciales, me da seguridad de hacer bien mi trabajo	1	2	3	4	5
17	El estatuto de mi universidad regula el ejercicio de los profesores, para que actúen con justicia	1	2	3	4	5
18	Considero que soy parte de una comunidad justa que promueve el respeto hacia los demás	1	2	3	4	5
19	Trabajo para cumplir mis metas sin importar que mis compañeros estén en desventaja	1	2	3	4	5
20	Participo en actividades que promueven una comunidad estudiantil más equitativa	1	2	3	4	5
Respeto						
21	Creo que tengo que aceptar las formas de pensar de mis compañeros, aun si no estoy de acuerdo con ellas, si quiero mantener una buena convivencia académica	1	2	3	4	5
22	Una persona educada es respetuosa con los demás	1	2	3	4	5
23	Considero importante defender mi punto de vista, aunque al hacerlo sea injusto con mis compañeros	1	2	3	4	5
24	Digo lo que pienso aunque a mis compañeros no les parezca	1	2	3	4	5
25	Trato a todos mis compañeros por igual, sin hacer distinciones o mostrar preferencias	1	2	3	4	5
26	Me satisface que mis compañeros respeten mi postura ante alguna situación	1	2	3	4	5
27	Para ser un buen estudiante, en los trabajos de equipo a veces se tiene que sacrificar el tener un ambiente de igualdad	1	2	3	4	5
28	Hay decisiones éticas relevantes en el desarrollo de mi formación académica que no puedo dejarlas a criterio de la universidad	1	2	3	4	5
29	Me satisface que se respeten las propuestas de mis compañeros	1	2	3	4	5
Honestidad						
31	Si demuestro ser una persona de confianza me ganaré el respeto de mis compañeros	1	2	3	4	5
32	Procuró aceptar las consecuencias de mis actos y guiarme por el principio de la verdad	1	2	3	4	5
33	Considerar importante ganarme la confianza de mis compañeros actuando de manera honrada	1	2	3	4	5
34	Aprendí que en la escuela no sólo es necesario ser inteligente, sino tener una buena relación con los maestros	1	2	3	4	5
35	Considero que una persona es íntegra en la medida en que actúa bajo el principio de honestidad	1	2	3	4	5

36	Estoy convencido de que es necesario practicar los valores de mi profesión para poder ejercerla adecuadamente	1	2	3	4	5
37	En el ejercicio de mi profesión es indispensable saber guardar la confidencialidad de mis clientes	1	2	3	4	5
38	Ser consciente de mis conocimientos y habilidades me permite perfeccionar mi desarrollo académico	1	2	3	4	5
39	Cuando doy mi punto de vista, lo hago bajo el principio de la verdad sin importar las consecuencias	1	2	3	4	5
40	Mi universidad promueve relaciones de respeto entre los maestros y alumnos	1	2	3	4	5
	En ocasiones me preocupa la posibilidad de tener que ser deshonesto en mi profesión	1	2	3	4	5
Autonomía						
41	Procuró ser independiente cuando tengo que tomar alguna decisión importante sobre mi futuro profesional	1	2	3	4	5
42	Considero que ser inteligente es sinónimo de ser una persona autónoma	1	2	3	4	5
43	Una persona que no toma sus decisiones libremente está condenada a no ejercer de manera adecuada su profesión	1	2	3	4	5
44	El ser estudiante de esta universidad me ha permitido desarrollar mi autonomía	1	2	3	4	5
45	Creo que el cabal ejercicio de mi labor como profesional requiere que aprenda a ser autosuficiente	1	2	3	4	5
46	Para ejercer la justicia necesito ser una persona consciente de mi propio valor	1	2	3	4	5
47	Estoy consciente de que ser estudiante universitario es sinónimo de ser autónomo	1	2	3	4	5
48	La formación continua me permitirá ser autosuficiente en mis decisiones ¿académicas? profesionales	1	2	3	4	5
49	El creer saber todo de mi carrera me garantiza obtener buenos resultados académicos	1	2	3	4	5
50	El ser un estudiante independiente no garantiza poder resolver todas las situaciones y problemas de mi carrera	1	2	3	4	5
Responsabilidad						
51	Me esfuerzo por presentar mis proyectos a tiempo	1	2	3	4	5
52	Pienso que para lograr ser un buen profesional, la disciplina es más valiosa que la inteligencia	1	2	3	4	5
53	Ser responsable implica realizar todas las tareas que se requieren, aun cuando a uno le disgusten	1	2	3	4	5
54	Creo que el ser consciente de las consecuencias de mis actos refleja que soy una persona responsable	1	2	3	4	5
55	Considero que debo comprometerme con cada tarea que realizo	1	2	3	4	5
56	El no darme por vencido para alcanzar una meta ha sido parte de mi formación académica	1	2	3	4	5
57	Pienso que un trabajador responsable tiene mayor oportunidad de permanencia en su empleo	1	2	3	4	5
58	Desarrollar mi trabajo de manera responsable me permite sentir que	1	2	3	4	5

	puedo valerme por mí mismo					
59	Es necesario ser una persona libre para poder desarrollar mi trabajo de manera comprometida	1	2	3	4	5
60	Considero que no es necesario saber trabajar en equipo para ser una persona responsable	1	2	3	4	5

Anexo 5. Segunda versión. Escala de Actitudes hacia los Valores Profesionales para estudiantes de licenciatura.



Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LOS VALORES PROFESIONALES

En el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo como proyecto doctoral se está realizando una investigación sobre valores profesionales. Le solicitamos su colaboración. Las respuestas a este instrumento son anónimas. **GRACIAS.**

DATOS GENERALES

SEXO: Hombre () Mujer () **EDAD:** _____

LICENCIATURA EN: _____ **UNIDAD ACADÉMICA:** _____

ETAPA DE ESTUDIO: Básica () Disciplinaria () Terminal () **Semestre:** _____

Por favor marque con una X en los recuadros valorando en orden de cero a cuatro el grado de acuerdo con las siguientes proposiciones, donde:

0	1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Proposiciones						
DURANTE MI FORMACIÓN ACADÉMICA HE APRENDIDO QUE						
	Competencia profesional					
1	El estudio es la base para ser competente	0	1	2	3	4
2	Un buen desempeño profesional requiere del desarrollo de conocimientos sobre la profesión	0	1	2	3	4
3	El buen profesionista demuestra tener un alto nivel de ética profesional	0	1	2	3	4
4	El compromiso no es un valor necesario para ser competente	0	1	2	3	4
5	Para lograr un mejor desempeño profesional es necesario esforzarme al máximo en mis actividades	0	1	2	3	4
6	Ser consciente de mis conocimientos y habilidades me permite perfeccionar mi desarrollo profesional	0	1	2	3	4
7	La competitividad no es algo que me asuste, puesto que considero que tengo los elementos necesarios para desempeñar mi profesión	0	1	2	3	4
8	Es importante continuar actualizándome para responder a los desafíos de mi carrera	0	1	2	3	4
9	Puedo reconocer mis errores y aciertos para mejorar mi desenvolvimiento académico y profesional	0	1	2	3	4
10	El éxito profesional no es incompatible con ser una mejor persona	0	1	2	3	4

Justicia						
11	Todos los ciudadanos tenemos derecho a las mismas oportunidades de vida y desempeño profesional	0	1	2	3	4
12	Cada individuo debería ser reconocido por su trabajo	0	1	2	3	4
13	En la escuela, me es más importante tener una buena relación con el maestro, que demostrar habilidades en la materia	0	1	2	3	4
14	Para ejercer la justicia es necesario ser imparcial en la toma de decisiones	0	1	2	3	4
15	Mis compañeros deben ser evaluados conforme a derecho y razón	0	1	2	3	4
16	El saber que seré evaluado por maestros imparciales, me da seguridad de obtener resultados justos	0	1	2	3	4
17	El estatuto de mi universidad regula el ejercicio de los profesores, para que actúen con justicia	0	1	2	3	4
18	Considero que soy parte de una comunidad justa que promueve el respeto hacia los demás	0	1	2	3	4
19	Trabajo para cumplir mis metas sin importar que mis compañeros estén en desventaja	0	1	2	3	4
20	Participo en actividades que promueven una comunidad estudiantil más equitativa	0	1	2	3	4
21	Para ser un buen estudiante, en los trabajos de equipo a veces se tiene que sacrificar el tener un ambiente de igualdad	0	1	2	3	4
Respeto						
22	Creo que tengo que aceptar las formas de pensar de mis compañeros, aun si no estoy de acuerdo con ellas, si quiero mantener una buena convivencia académica	0	1	2	3	4
23	Una persona educada es respetuosa con los demás	0	1	2	3	4
24	Decir lo que pienso aunque a mis compañeros no les parezca	0	1	2	3	4
25	Trato a todos mis compañeros por igual, sin hacer distinciones o mostrar preferencias	0	1	2	3	4
26	Me gusta que mis compañeros respeten mi postura ante alguna situación	0	1	2	3	4
27	Mi universidad promueve relaciones de respeto entre los maestros y alumnos	0	1	2	3	4
28	Hay decisiones éticas en el desarrollo de mi formación académica que no puedo dejarlas a criterio de la universidad	0	1	2	3	4
29	Promuevo que se respeten las propuestas de mis compañeros	0	1	2	3	4
30	Es importante aceptar la opinión de los compañeros, aunque a veces sacrifique mi nivel competitivo	0	1	2	3	4
Honestidad						
31	Si demuestro ser una persona de confianza me ganaré el respeto de mis compañeros	0	1	2	3	4
32	Procuro aceptar las consecuencias de mis actos y aunque no me guie por el principio de la verdad	0	1	2	3	4
33	Aprendí que en la escuela no sólo es necesario ser inteligente, sino tener una buena relación con los maestros para obtener buenos resultados	0	1	2	3	4
34	Considero que una persona es integra en la medida en que actúa bajo el principio de honestidad	0	1	2	3	4
35	Estoy convencido de que es necesario practicar los valores de mi profesión para poder ejercerla adecuadamente	0	1	2	3	4
36	En el ejercicio de mi profesión es indispensable saber guardar la confidencialidad	0	1	2	3	4

	de mis clientes					
37	Cuando doy mi punto de vista, lo hago sin importar las consecuencias	0	1	2	3	4
38	En ocasiones me preocupa la posibilidad de tener que ser deshonesto en mi profesión	0	1	2	3	4
Autonomía						
39	Procuro ser independiente cuando tengo que tomar alguna decisión importante sobre mi futuro profesional	0	1	2	3	4
40	Considero que ser inteligente es sinónimo de ser una persona autónoma	0	1	2	3	4
41	Ser estudiante de esta universidad me ha permitido desarrollar mi autonomía	0	1	2	3	4
42	Creo que el cabal ejercicio de mi labor como profesional no requiere que aprenda a ser autosuficiente	0	1	2	3	4
43	Para ejercer la justicia necesito ser una persona consciente de mi propio valor	0	1	2	3	4
44	Tener la capacidad de elegir el ramo de mi trabajo profesional que satisfaga mis intereses como profesionista	0	1	2	3	4
45	La formación continua me permitirá ser autosuficiente en mis decisiones profesionales	0	1	2	3	4
46	El ser un estudiante independiente no garantiza poder resolver todas las situaciones y problemas de mi carrera	0	1	2	3	4
47	Tengo la libertad de elegir a que personas brindare mis servicios profesionales	0	1	2	3	4
Responsabilidad						
48	Me esfuerzo por presentar mis proyectos a tiempo y a responder lo que se espera de mi	0	1	2	3	4
49	Ser responsable implica realizar todas las tareas que se requieren, aun cuando a uno le disgusten	0	1	2	3	4
50	El ser consciente de las consecuencias de mis actos refleja que soy una persona responsable	0	1	2	3	4
51	No es necesario comprometerme con cada tarea que realizo, con terminar el trabajo es suficiente	0	1	2	3	4
52	El no darme por vencido para alcanzar una meta ha sido parte de mi formación académica	0	1	2	3	4
53	Pienso que un trabajador responsable tiene mayor oportunidad de permanencia en su empleo	0	1	2	3	4
54	No es determinante desarrollar mi trabajo de manera responsable para sentir que lo hago bien	0	1	2	3	4
55	No es prioridad ejercer mi profesión para dar respuesta a las necesidades de la sociedad	0	1	2	3	4
56	Es más importante ejercer éticamente mi profesión que tener dinero y prestigio	0	1	2	3	4
57	Si no estoy preparándome continuamente no podré resolver situaciones profesionales y de problemática social	0	1	2	3	4
58	No es necesario escuchar las opiniones de los demás para tomar mejores decisiones en mi futuro ejercicio profesional	0	1	2	3	4
59	Actuar como buen profesional siendo sensible a las necesidades de los demás	0	1	2	3	4
60	Ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito	0	1	2	3	4

Anexo 6. Escala de actitudes hacia los valores profesionales para estudiantes de licenciatura de 60 reactivos y selección de reactivos para el análisis Factorial Confirmatorio de 30 reactivos.



Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LOS VALORES PROFESIONALES

En el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo como proyecto doctoral se está realizando una investigación sobre valores profesionales. Le solicitamos su colaboración. Las respuestas a este instrumento son anónimas. **GRACIAS.**

DATOS GENERALES

SEXO: Hombre () Mujer () **EDAD:** _____

LICENCIATURA EN: _____ **UNIDAD ACADÉMICA:** _____

ETAPA DE ESTUDIO: Básica () Disciplinaria () Terminal () **Semestre:** _____

Por favor marque con una X en los recuadros valorando en orden de cero a cuatro el grado de acuerdo con las siguientes proposiciones, donde:

0	1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

		Proposiciones					
Numeración escala a 30 reactivos		DURANTE MI FORMACIÓN ACADÉMICA HE APRENDIDO QUE					
Competencia profesional							
1	1	El estudio es la base para ser competente	0	1	2	3	4
2	2	Un buen desempeño profesional requiere del desarrollo de conocimientos sobre la profesión	0	1	2	3	4
3		El buen profesionista demuestra tener un alto nivel de ética profesional	0	1	2	3	4
4		El compromiso no es un valor necesario para ser competente	0	1	2	3	4
5	3	Para lograr un mejor desempeño profesional es necesario esforzarme al máximo en mis actividades	0	1	2	3	4
6	4	Ser consciente de mis conocimientos y habilidades me permite perfeccionar mi desarrollo profesional	0	1	2	3	4
7	5	La competitividad no es algo que me asuste, puesto que considero que tengo los elementos necesarios para desempeñar mi profesión	0	1	2	3	4
8	6	Es importante continuar actualizándome para responder a los desafíos de mi carrera	0	1	2	3	4
9		Puedo reconocer mis errores y aciertos para mejorar mi desenvolvimiento académico y profesional	0	1	2	3	4
10		El éxito profesional no es incompatible con ser una mejor persona	0	1	2	3	4
Justicia							
11		Todos los ciudadanos tenemos derecho a las mismas oportunidades de vida y desempeño profesional	0	1	2	3	4
12	7	Cada individuo debería ser reconocido por su trabajo	0	1	2	3	4

13		En la escuela, me es más importante tener una buena relación con el maestro, que demostrar habilidades en la materia	0	1	2	3	4
14	8	Para ejercer la justicia es necesario ser imparcial en la toma de decisiones	0	1	2	3	4
15		Mis compañeros deben ser evaluados conforme a derecho y razón	0	1	2	3	4
16	9	El saber que seré evaluado por maestros imparciales, me da seguridad de obtener resultados justos	0	1	2	3	4
17		El estatuto de mi universidad regula el ejercicio de los profesores, para que actúen con justicia	0	1	2	3	4
18		Considero que soy parte de una comunidad justa que promueve el respeto hacia los demás	0	1	2	3	4
19		Trabajo para cumplir mis metas sin importar que mis compañeros estén en desventaja	0	1	2	3	4
20	10	Participo en actividades que promueven una comunidad estudiantil más equitativa	0	1	2	3	4
21		Para ser un buen estudiante, en los trabajos de equipo a veces se tiene que sacrificar el tener un ambiente de igualdad	0	1	2	3	4
Respeto							
22	11	Creo que tengo que aceptar las formas de pensar de mis compañeros, aun si no estoy de acuerdo con ellas, si quiero mantener una buena convivencia académica	0	1	2	3	4
23		Una persona educada es respetuosa con los demás	0	1	2	3	4
24		Aprendí que en la escuela no sólo es necesario ser inteligente, sino tener una buena relación con los maestros para obtener buenos resultados	0	1	2	3	4
25		Trato a todos mis compañeros por igual, sin hacer distinciones o mostrar preferencias	0	1	2	3	4
26	12	Me gusta que mis compañeros respeten mi postura ante alguna situación	0	1	2	3	4
27	13	Mi universidad promueve relaciones de respeto entre los maestros y alumnos	0	1	2	3	4
28		Hay decisiones éticas en el desarrollo de mi formación académica que no puedo dejarlas a criterio de la universidad	0	1	2	3	4
29	14	Promuevo que se respeten las propuestas de mis compañeros	0	1	2	3	4
30	15	En el ejercicio de mi profesión es indispensable saber guardar la confidencialidad de mis clientes	0	1	2	3	4
Honestidad							
31	16	Decir lo que pienso aunque a mis compañeros no les parezca	0	1	2	3	4
32	17	Si demuestro ser una persona de confianza me ganaré el respeto de mis compañeros	0	1	2	3	4
33		Procuro aceptar las consecuencias de mis actos y aunque no me guie por el principio de la verdad	0	1	2	3	4
34	18	Considero que una persona es integra en la medida en que actúa bajo el principio de honestidad	0	1	2	3	4
35	19	Estoy convencido de que es necesario practicar los valores de mi profesión para poder ejercerla adecuadamente	0	1	2	3	4
36		Es importante aceptar la opinión de los compañeros, aunque a veces sacrifique mi nivel competitivo	0	1	2	3	4
37		Cuando doy mi punto de vista, lo hago sin importar las consecuencias	0	1	2	3	4

38	20	En ocasiones me preocupa la posibilidad de tener que ser deshonesto en mi profesión	0	1	2	3	4
Autonomía							
39	21	Procuro ser independiente cuando tengo que tomar alguna decisión importante sobre mi futuro profesional	0	1	2	3	4
40		Considero que ser inteligente es sinónimo de ser una persona autónoma	0	1	2	3	4
41	22	Ser estudiante de esta universidad me ha permitido desarrollar mi autonomía	0	1	2	3	4
42		Creo que el cabal ejercicio de mi labor como profesional no requiere que aprenda a ser autosuficiente	0	1	2	3	4
43		Para ejercer la justicia necesito ser una persona consciente de mi propio valor	0	1	2	3	4
44	23	Tener la capacidad de elegir el ramo de mi trabajo profesional que satisfaga mis intereses como profesionista	0	1	2	3	4
45	24	La formación continua me permitirá ser autosuficiente en mis decisiones profesionales	0	1	2	3	4
46		El ser un estudiante independiente no garantiza poder resolver todas las situaciones y problemas de mi carrera	0	1	2	3	4
47	25	Tengo la libertad de elegir a que personas brindare mis servicios profesionales	0	1	2	3	4
Responsabilidad							
48	26	Me esfuerzo por presentar mis proyectos a tiempo y a responder lo que se espera de mi	0	1	2	3	4
49		Ser responsable implica realizar todas las tareas que se requieren, aun cuando a uno le disgusten	0	1	2	3	4
50	27	No es necesario comprometerme con cada tarea que realizo, con terminar el trabajo es suficiente	0	1	2	3	4
51	28	El ser consciente de las consecuencias de mis actos refleja que soy una persona responsable	0	1	2	3	4
52		El no darme por vencido para alcanzar una meta ha sido parte de mi formación académica	0	1	2	3	4
53	29	Pienso que un trabajador responsable tiene mayor oportunidad de permanencia en su empleo	0	1	2	3	4
54	30	No es determinante desarrollar mi trabajo de manera responsable para sentir que lo hago bien	0	1	2	3	4
55		No es prioridad ejercer mi profesión para dar respuesta a las necesidades de la sociedad	0	1	2	3	4
56		Es más importante ejercer éticamente mi profesión que tener dinero y prestigio	0	1	2	3	4
57		Si no estoy preparándome continuamente no podré resolver situaciones profesionales y de problemática social	0	1	2	3	4
58		No es necesario escuchar las opiniones de los demás para tomar mejores decisiones en mi futuro ejercicio profesional	0	1	2	3	4
59		Actuar como buen profesional siendo sensible a las necesidades de los demás	0	1	2	3	4
60		Ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito	0	1	2	3	4

Anexo 7. Tercera versión. Escala de actitudes hacia los valores profesionales para estudiantes de licenciatura compuesta por 30 reactivos.



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LOS VALORES PROFESIONALES

En el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo como proyecto doctoral se está realizando una investigación sobre valores profesionales. Le solicitamos su colaboración. Las respuestas a este instrumento son anónimas. **GRACIAS.**

DATOS GENERALES

SEXO: Hombre () Mujer () EDAD: _____
 LICENCIATURA EN: _____ UNIDAD ACADÉMICA: _____
 ETAPA DE ESTUDIO: Básica () Disciplinaria () Terminal () Semestre: _____

Por favor marque con una X en los recuadros valorando en orden de cero a cuatro el grado de acuerdo con las siguientes proposiciones, donde:

0	1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

		Proposiciones				
		DURANTE MI FORMACIÓN ACADÉMICA HE APRENDIDO QUE				
Competencia profesional						
1	El estudio es la base para ser competente	1	2	3	4	5
2	Un buen desempeño profesional requiere del desarrollo de conocimientos sobre la profesión	1	2	3	4	5
3	Para lograr un mejor desempeño profesional es necesario esforzarme al máximo en mis actividades	1	2	3	4	5
4	Ser consciente de mis conocimientos y habilidades me permite perfeccionar mi desarrollo profesional	1	2	3	4	5
5	La competitividad no es algo que me asuste, puesto que considero que tengo los elementos necesarios para desempeñar mi profesión	1	2	3	4	5
6	Es importante continuar actualizándome para responder a los desafíos de mi carrera	1	2	3	4	5
Justicia						
7	Cada individuo debe ser reconocido por su trabajo	1	2	3	4	5
8	Para ejercer la justicia es necesario ser imparcial en la toma de decisiones	1	2	3	4	5
9	Mis compañeros deben ser evaluados conforme a derecho y razón	1	2	3	4	5
10	Participo en actividades que promueven una comunidad estudiantil más equitativa	1	2	3	4	5
Respeto						
11	Creo que tengo que aceptar las formas de pensar de mis compañeros, aún si no estoy de acuerdo con ellas, si quiero mantener una buena convivencia académica	1	2	3	4	5
12	Me gusta que mis compañeros respeten mi postura ante alguna situación	1	2	3	4	5
13	Mi universidad promueve relaciones de respeto entre los maestros y	1	2	3	4	5

	alumnos					
14	Promuevo que se respeten las propuestas de mis compañeros	1	2	3	4	5
15	En el ejercicio de mi profesión es indispensable saber guardar la confidencialidad de mis clientes	1	2	3	4	5
Honestidad						
16	Decir lo que pienso aunque a mis compañeros no les parezca	1	2	3	4	5
17	Si demuestro ser una persona de confianza me ganaré el respeto de mis compañeros	1	2	3	4	5
18	Considero que una persona es integra en la medida en que actúa bajo el principio de la verdad	1	2	3	4	5
19	Estoy convencido de que es necesario practicar los valores de mi profesión para poder ejercerla adecuadamente	1	2	3	4	5
20	En ocasiones me preocupa la posibilidad de tener que ser deshonesto en mi profesión	1	2	3	4	5
Autonomía						
21	Procuro ser independiente cuando tengo que tomar alguna decisión importante sobre mi futuro profesional	1	2	3	4	5
22	Ser estudiante de esta universidad me ha permitido desarrollar mi autonomía	1	2	3	4	5
23	Tener la capacidad de elegir el ramo de mi trabajo profesional que satisfaga mis intereses	1	2	3	4	5
24	La formación continua me permitirá ser autosuficiente en mis decisiones profesionales	1	2	3	4	5
25	Tengo la libertad de elegir a que personas brindarle mis servicios profesionales	1	2	3	4	5
Responsabilidad						
26	Me esfuerzo por presentar mis proyectos a tiempo y a responder lo que se espera de mi	1	2	3	4	5
27	No es necesario comprometerme con cada tarea que realizo, con terminar el trabajo es suficiente	1	2	3	4	5
28	El ser consciente de las consecuencias de mis actos refleja que soy una persona responsable	1	2	3	4	5
29	Pienso que un trabajador responsable tiene mayor posibilidad de oportunidad de pertenencia en su empleo	1	2	3	4	5
30	No es determinante desarrollar mi trabajo de manera responsable para sentir que lo hago bien.	1	2	3	4	5