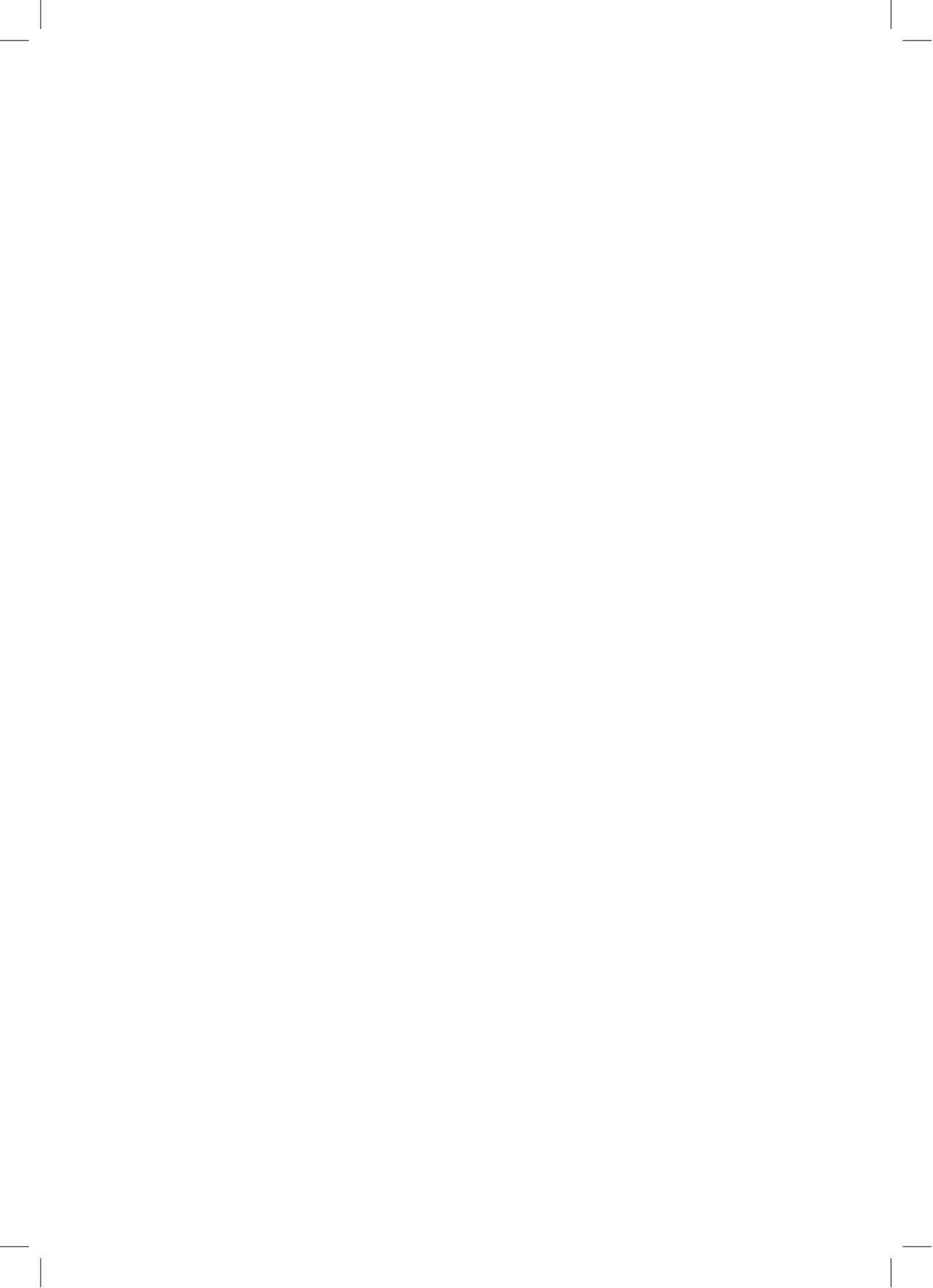






ética profesional en educación superior

Finalidades, estrategias y desafíos de la formación



Comité Académico Dictaminador

Dra. Teresa Yurén Camarena

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel iii
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Dra. Ana Luz Ruelas Monjardín

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel iii
Universidad Autónoma de Sinaloa

Dr. Juan Manuel Piña Osorio

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel ii
Universidad Nacional Autónoma de México, iisue

Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel i
Universidad Autónoma de Chiapas

Dr. Pedro Canto Herrera

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel i
Universidad Autónoma de Yucatán

Primera edición: agosto de 2014

D.R. © Ana Hirsch Adler / Rodrigo López Zavala

General Ángel Flores Poniente s/n, Centro, 80000
Culiacán Rosales, Sinaloa

Dirección Editorial

Con la participación de:

Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Valencia,
Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Católica
de Valencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Antonio
Nariño, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Universidad
Luis Amigó, Universidad de Antofagasta, Instituto Superior de Ciencias
de la Educación del Estado de México.

ISBN: 978-607-737-037-6 (Universidad Autónoma de Sinaloa)

ISBN: 978-607-8371-18-1 (Ediciones del Lirio)

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización
escrita de los titulares de los derechos patrimoniales.

Editado e impreso en México.

ÉTICA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Finalidades, estrategias y desafíos de la formación

Ana Hirsch Adler
Rodrigo López Zavala
(Coordinadores)

Universidad Autónoma de Sinaloa
Ediciones del Lirio Universidad de
Valencia
Universidad Autónoma de Baja California
Universidad Católica de Valencia
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Antonio Nariño
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Luis Amigó
Universidad de Antofagasta
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México



CONTENIDO

introducción <i>Ana Hirsch Adler / Rodrigo López Zavala</i>	11
Capítulo i responsabilidad social y ética en educación superior: marcos y experiencias <i>Juan José Martí Noguera / Ricardo Gaete Quezada / Isabel Cristina Puerta Lopera</i> <i>Manuel Martí-Vilar</i>	19
Capítulo ii formación en ética profesional para estudiantes universitarios <i>Ana Hirsch Adler</i>	39
Capítulo iii ética profesional en la cultura del profesorado normalista: asignatura pendiente <i>Rodrigo López Zavala / Valentín Félix Salazar / Martha Lorena Solís Aragón</i> <i>Eustolia Durán Pizaña / Perla Judith Díaz Valles</i>	59
Capítulo iv la necesidad de una formación ética en la educación inicial de los alumnos del magisterio <i>Roberto Sanz Ponce</i>	79
Capítulo v desafíos éticos del sistema de evaluación de la productividad académica y la difusión de la investigación <i>Rocío Amador-Bautista / Leticia Gallegos-Duarte / Gabriela Arévalo-Guizar</i>	101
Capítulo vi dimensiones y problemas éticos en la formación de investigadores <i>Judith Pérez-Castro</i>	127
Capítulo vii valores profesionales de estudiantes de posgrado en medicina en una universidad privada: el caso upaep <i>Juan Martín López Calva / Martha Leticia Gaeta / Judith Águila</i> <i>Salvador Ceja / Gabriela Croda / Paulina Iturbide / Mónica Monroy</i>	155

Capítulo viii	
competencias profesionales y éticas de los docentes de posgrado de medicina identificadas por sus estudiantes	
<i>Ana Esther Escalante Ferrer / Luz Marina Ibarra Uribe</i>	
<i>César Darío Fonseca Bautista / Isabel Gómez Morales</i>	185
Capítulo ix	
ética y formación profesional: experiencias en la uanl	
<i>Guadalupe Chávez González</i>	215
Capítulo x	
competencias y rasgos de ética profesional y valores en la formación de docentes en posgrado	
<i>Armandina Serna Rodríguez / Reyna Roa Rivera</i>	
<i>Astrid Olimpia Martínez Hernández / Alejandra Aguirre García</i>	233
Capítulo xi	
profesores universitarios y su contribución en la promoción de la justicia y la equidad en su ejercicio docente	
<i>Patricia Amaro González / Pedro Espinoza Baca</i>	
<i>Mónica Acosta Montes de Oca / Juan Enrique Martínez Cantú</i>	261
Capítulo xii	
concepciones sobre ética profesional de los estudiantes de posgrado en el instituto superior de ciencias de la educación del estado de México	
<i>Pablo Carbajal Benítez / Alicia Guadalupe Gómez Cruz</i>	
<i>María de Lourdes Guadarrama Pérez / Sergio Pérez Sánchez</i>	
<i>Alberto Varela Vásquez</i>	287
epílogo	
<i>Ana Hirsch Adler / Rodrigo López Zavala</i>	311

introducción

Todo proyecto educativo que no responde a su época se expone a problemas de legitimidad, ya que inevitablemente es sometido al duro escrutinio y sanción de los usuarios y, en general, de la sociedad. Las instituciones de educación superior no son la excepción a esta premisa clásica, incluso cada vez más válida ante el dinamismo, versatilidad y ojo crítico del mundo contemporáneo. Lo que se hace o deja de hacer respecto a su tarea de formación de profesionales y ciudadanos para un mundo convulsionado, es permanentemente evaluado por la sociedad civil, expresándose en las percepciones que sobre su desempeño se vienen construyendo. Zygmunt Bauman tiene razón: la ética se ha convertido en el baremo principal para someter a juicio a las instituciones, así como a las personas que actúan en su interior y a las finalidades que se persiguen con sus acciones. En esta perspectiva hay que observar la función de las ies.

Este libro es resultado de un esfuerzo colectivo por acercarnos a esta problemática, en específico a las finalidades, estrategias y relaciones que se ponen en juego para cumplir la tarea de la formación y sus nexos inevitables con la ética profesional. Aquí se podrá encontrar una variedad de enfoques y finalidades formativas; sin embargo, hay un rasgo en común: la aproximación a problemáticas estudiadas desde los principios éticos para la educación superior.

Los doce capítulos que integran esta obra tienen su origen en instituciones mexicanas, españolas, colombianas y una chilena. Es el resultado

del esfuerzo por ampliar la red de colaboración académica, cuya finalidad es enriquecer la interlocución entre investigadores en este campo temático. Una breve descripción del capitulado da cuenta del contenido del libro.

El primer capítulo, «Responsabilidad social y ética en educación superior: marcos y experiencias», es presentado por un grupo de académicos integrado por Juan José Martí Noguera, Ricardo Gaete Quezada, Isabel Cristina Puerta Lopera y Manuel Martí-Vilar, de la Universidad Antonio Nariño de Colombia, Universidad de Antofagasta de Chile, Fundación Luis Amigó de Colombia y Universidad de Valencia, España, respectivamente. Los autores analizan las políticas públicas de la educación superior, explorando el lugar que la ética y la responsabilidad social tienen en documentos estatales e institucionales. La principal justificación que subyace en este trabajo es analizar la responsabilidad social de la universidad y su orientación hacia la sociedad en el contexto de las problemáticas contemporáneas.

Los riesgos que tiene la educación universitaria con predominio tecnocrático y vaciamiento de la dimensión social en la formación de los jóvenes pueden advertirse con la ayuda del filo crítico y documentado que se puede encontrar en este trabajo, cuya finalidad es voltear la mirada para comprender que la responsabilidad no debe absolutizarse frente al mercado y las relaciones de trabajo, sino que además requiere que se promueva un amplio compromiso respecto a los ámbitos sociales. Asumirlo así, dicen los autores, es tener como divisa la responsabilidad social.

En el segundo capítulo, «Formación en ética profesional para estudiantes universitarios», Ana Hirsch Adler, investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, aborda un tema pertinente: la formación de los futuros profesionales. En este trabajo aparecen resultados de investigación sobre una problemática formativa del posgrado en instituciones de educación superior, cuyas publicaciones y documentos dan cuenta del crecimiento de este campo en los últimos veinte años en México.

Con la utilización de tres vías para el trabajo empírico, se pretende diversificar y enriquecer las fuentes directas de los sujetos involucrados en la formación de posgraduados. El recurso de las preguntas abiertas a profesores de las universidades de Murcia, Valencia, Politécnica de Valencia,

Pontificia de Comillas en Madrid, Complutense de Madrid y Santiago de Compostela, así como la aplicación de un cuestionario escala sobre ética profesional a profesores, y la entrevista abierta a cuarenta coordinadores del posgrado de la Unam, se convierte todo ello en insumos relevantes para concluir que persiste la necesidad de orientar el desarrollo de los estudiantes hacia el logro de habilidades sociales y capacidades para el trabajo grupal, como rasgos de la cultura ética de los profesionales en formación.

Los profesores Rodrigo López Zavala, Valentín Félix Salazar, Martha Lorena Solís, Eustolia Durán Pizaña y Perla Judith Díaz Valles, de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Escuela Normal de la misma entidad, han elaborado el tercer capítulo, «Ética profesional en la cultura del profesorado normalista. Una asignatura pendiente», en cuyo contenido se subraya la función social del profesorado ante su deber de educar a personas que tendrán en sus manos la conducción de la sociedad futura. Los autores coligen que la tarea docente se convierte en fundamental para construir una sociedad democrática, lo cual conduce a ponderar el papel importante de la formación ética de los profesores.

La mirada crítica que se tiene del perfil ético y cultural de los profesores de una Escuela Normal en el noroeste del país es una vía analítica para recuperar lo que acontece en este gremio profesional, observándose rasgos de una problemática que está contribuyendo a incrementar el deterioro del proyecto de la modernidad: concebir a la institución escolar como el espacio legítimo para formar al ciudadano justo y democrático. El estudio de caso que aquí se propone ayuda a entender el desafío que tiene el normalismo mexicano y los obstáculos que necesariamente debe vencer. Analizar la problemática desde la ética profesional del profesorado contribuye a imaginar soluciones. Ese es el propósito de este trabajo.

Roberto Sanz Ponce, académico de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, es autor del capítulo iv, «La necesidad de una formación ética en la educación inicial de los alumnos del magisterio». Aquí encontramos un análisis conceptual y orientador para la formación del profesorado, ya que, como él afirma, la sociedad actual demanda y precisa de personas con un profundo calado ético, siendo la escuela y,

por supuesto, los profesores, los que son factores relevantes en el logro de este propósito.

El autor se resiste a dejar de lado la formación del niño en ambientes que coadyuvan al crecimiento vital y personal, así como en la instrucción de saberes disciplinares. Para esto, se requiere que el proyecto integral que se ponga en práctica sea conducido por adultos expertos, cuya configuración ética se convierta en condición imprescindible. Este es el eje analítico que sustenta las proposiciones contenidas en su trabajo.

En el capítulo v, «Desafíos éticos del sistema de evaluación de la productividad académica y la difusión de la investigación», Rocío Amador-Bautista, Leticia Gallegos-Duarte y Gabriela Arévalo-Guizar, académicas de la Unam, analizan la estrategia federal en el ámbito de la educación superior, ciencia y tecnología, la cual surgió en la década de los ochenta del siglo pasado. Las finalidades contenidas en el discurso oficial y todas las acciones de política educativa para estimular y evaluar la carrera meritocrática de los académicos trajeron aparejado un amplio listado de conductas no éticas, identificadas con la consumación de actos fraudulentos, entre los que se encuentran, señalan las autoras, el plagio y otras prácticas que afectan el auténtico avance en la producción del conocimiento.

Este trabajo es el estudio de un fenómeno que puede observarse en todos los círculos académicos generando multiplicidad de actitudes, identidades y críticas por los mismos actores que lo viven; nos referimos a la evaluación de la producción intelectual de los investigadores en México.

Judith Pérez-Castro, investigadora de la Unam, nos introduce en una de las aristas más problemática de la formación en las universidades, pues en el capítulo vi, «Dimensiones y problemas éticos en la formación de investigadores», cuestiona primero conceptualmente las miradas desde donde hay que analizar este hecho, así como sus pretensiones éticas, en tanto su intencionalidad de hacer el bien social, teniendo en cuenta sus finalidades, estableciendo una correlación con el proceso de integración del subsistema de posgrado en México, como consecuencia de las políticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. La autora busca ayudar a la comprensión de estos hechos y sus efectos en la actuación ética de los investigadores, así como de los estudiantes de posgrado y de las instituciones educativas.

El capítulo vii, «Valores profesionales de estudiantes de posgrado en medicina en una universidad privada: el caso de la upaep», cuyos autores son Martín López-Calva, Martha Leticia Gaeta, Judith Águila, Salvador Ceja, Gabriela Croda, Paulina Iturbide y Mónica Monroy, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, tiene como objetivo analizar las percepciones de los profesores y estudiantes del posgrado en medicina respecto a la ética profesional, desde lo cual buscan llevarnos a identificar dispositivos para formar en competencias éticas y valores en la enseñanza universitaria. Aquí se presentan los hallazgos de la primera etapa de un proyecto de investigación, donde la herramienta para la exploración empírica consiste en dos cuestionarios diseñados en la Universidad de Valencia y adaptados al contexto nacional. Este trabajo abre una veta interesante, pues muestra una tendencia a dar más importancia a la formación ética por encima de las capacidades cognitivas y técnicas en el perfil del buen profesional del área de la salud.

Ana Esther Escalante Ferrer, Luz Marina Ibarra Uribe, César Darío Fonseca Bautista e Isabel Gómez Morales, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, presentan el capítulo viii, «Competencias profesionales y éticas de los docentes de posgrado de medicina identificados por sus estudiantes». Utilizan el mismo instrumento de campo que en el capítulo descrito de la Universidad Popular Autónoma de Puebla, pues se trata de un proyecto entre ambas instituciones. El supuesto analítico es que la ética profesional se ha convertido en tema emergente y, por añadidura, imprescindible en el momento de pensar la formación de los profesionales. El contexto de la *Declaración de Bolonia* para la Unión Europea y toda la demanda sociomoral que trae consigo el siglo xxi, además de los rasgos necesarios en la cultura profesional que deben promoverse en la formación universitaria, pone de relieve la importancia de las percepciones de los estudiantes respecto a las cualidades éticas de los docentes. A este hecho se le otorga importancia, pues los autores se identifican con prácticas responsables y cívicas por los profesionales, idea rectora que atraviesa esta investigación.

Algunas universidades de México han creado un eje de formación universitaria presente en todas las carreras de las instituciones. En el capítulo ix, «Ética y formación profesional: experiencias en la uanl», Guadalupe Chávez González, académica de la Universidad Autónoma

de Nuevo León, toma esta experiencia curricular para analizar la temática que todo el grupo de coautores de este libro consideramos fundamental. El trabajo recupera la tradición desarrollada en nuestro país, particularmente en lo que va del siglo xxi, lo cual se ha constituido en un campo problemático investigado sistemáticamente por lo menos en 15 universidades mexicanas. El texto que estudian todos los alumnos de la uanl en el eje formativo denominado Ética, sociedad y profesión, así como los resultados de la exploración entre los estudiantes, son los referentes para encontrar el sentido hermenéutico del discurso institucional y la comprensión de la cultura que está configurándose en los futuros profesionales en esta universidad.

Armandina Serna Rodríguez y Reyna Roa Rivera, profesoras de la Universidad Autónoma de Baja California, así como Astrid Olimpia Martínez Hernández y Alejandra Aguirre García, estudiantes de la misma institución, desarrollan el capítulo x, «Competencias y rasgos de ética profesional y valores en la formación de docentes en posgrado». En su estudio, terminan identificando y jerarquizando las competencias, rasgos y valores de los docentes, según las expresiones de sus propios estudiantes. La intersección analítica de resultados cuantitativos y cualitativos condujo a las autoras, por un lado, a definir cualidades para la docencia que necesitan confirmarse y, por otro, a inferir posibles focos críticos en el perfil ético de los profesores en este nivel formativo. Las lecciones que de aquí se desprenden pueden tener utilidad para otros espacios y otras instituciones de educación superior.

La docencia en la educación superior tiene el deber de tomar en cuenta el contexto de inequidad social en donde están inscritas nuestras instituciones. Esta premisa aparece en Patricia Amaro González, Pedro Espinoza Baca, Mónica Acosta Montes de Oca y Juan Enrique Martínez Cantú, académicos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, al colaborar en este libro con el capítulo xi, «Profesores universitarios y su contribución en la promoción de la justicia y la equidad en su ejercicio docente». Los resultados advierten que esta problemática puede observarse por lo menos en dos direcciones: por un lado, las nociones o conceptualizaciones que se encuentran en la cultura de los profesores respecto a los valores de justicia y equidad y, por otro, las consecuencias que esas nociones tienen en la acción docente. Su lectura estimula a imaginar vetas de investigación sobre

este núcleo de conocimiento que, tal y como aquí lo anuncian sus autores, es una ventana para profundizar la mirada en uno de los tópicos más importantes hoy día acerca de la formación universitaria.

Pablo Carbajal Benítez, Alicia Guadalupe Gómez Cruz, María de Lourdes Guadarrama Pérez, Sergio Pérez Sánchez y Alberto Varela Vázquez son profesores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, quienes presentan el capítulo xii, «Concepciones sobre ética profesional de los estudiantes del posgrado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México». Exploran las concepciones de los alumnos del posgrado, cuyo destino profesional es la docencia. El caso estudiado tiene una vertiente analítica que lo hace más complejo e interesante, pues los sujetos seleccionados para este estudio son profesores en servicio, cuyos rasgos profesionales con los cuales llegan al posgrado son tomados en cuenta, para concluir que la formación inicial del profesorado es un factor que cuestiona las propuestas formativas, subrayando la necesidad de hacer explícito en el currículo formal el eje de ética en educación. Aquí se confirman resultados de investigaciones que en este campo temático se han venido documentando a través de los informes del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, creado en 2006.

El libro termina con un breve epílogo. El propósito es expresar, a través de una sinopsis lo que por más de una década se ha desarrollado como la idea central que articula a este grupo nacional de investigación, el cual tiene asiento en 15 universidades del país y, como signo de que ha venido consolidándose, su ampliación con académicos de instituciones extranjeras de habla hispana. Nuestro concepto rector es la convicción de que la educación superior es una acción estratégica en la formación de profesionales académicamente competentes y socialmente comprometidos, en cuya tarea han de tomar presencia principios éticos y valores imprescindibles asociados a las necesidades de cada campo del mundo del trabajo, más ante los reclamos de una sociedad justa y democrática en la cual las profesiones tienen un lugar relevante. Todo ello está en el centro del contenido capitular de este libro.

Ana Hirsch Adler / Rodrigo López Zavala



capítulo i responsabilidad social y ética en educación superior: marcos y experiencias

Juan José Martí Noguera¹

Ricardo Gaete Quezada²

Isabel Cristina Puerta Lopera³

Manuel Martí-Vilar⁴

Se aborda el marco de la Responsabilidad Social (rs) en la educación superior desde varias perspectivas para que permita una interpretación holística de la manera en que la universidad, como organismo de formación y generación de conocimiento, puede desarrollar el concepto *responsabilidad* desde una construcción ética de valores, con base en el diálogo con la sociedad. En primer lugar, se hace una aproximación a discursos expuestos en documentos de directrices de políticas públicas que abordan la ética y la responsabilidad de la educación superior hacia la sociedad, resaltando las propuestas en que explícita o implícitamente se señala la función de formar personas con sentido de la responsabilidad, devenida de tener la oportunidad de acceder a la formación superior. Se presentan discursos vigentes que fundamentan políticas públicas y desarrollos aplicados, con el objeto de reflexionar acerca de la importancia de formar en un modelo de desarrollo profesional enmarcado en una sociedad sostenible con responsabilidad compartida. De igual manera, la presentación de directrices políticas en educación sirve para reflexionar acerca de qué mejoras podrían postularse desde la relación entre actores de la educación, formadores e investigadores de la academia y, más allá de ello, considerar que la universidad forme a futuros gestores de

¹ Universidad Antonio Nariño (Colombia).

² Universidad de Antofagasta (Chile).

³ Fundación Luis Amigó (Colombia).

⁴ Universidad de Valencia (España).

políticas y que deberían influir en la construcción ética de una sociedad globalizada con el objeto de mantener el espíritu democrático acorde a unos valores morales.

En segundo lugar, se hace una aproximación a la Responsabilidad Social con el abordaje de las competencias que demanda el entorno laboral de la sociedad, según lo expuesto en documentos de organismos internacionales, como la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (oecd). Ello se argumenta desde un enfoque de desarrollo personal y la participación en sociedad, presentando algunos modelos teóricos y explicativos de la psicología moral, desde la psicología básica, como los valores, aspectos a considerar en la formación universitaria y de los cuales se hace referencia en algunos estudios que inciden en evaluar cómo se da por estudiantes una evaluación ética o de responsabilidad en sus comportamientos, orientaciones o creencias. En tercer lugar, se aborda la Responsabilidad Social Universitaria (rsu) con la perspectiva de universidad como organización, señalando definiciones acerca de la responsabilidad y ética de la educación superior. Se finaliza con reflexiones para posicionar puntos de vista comunes en profesionales de países iberoamericanos.

1. discursos acerca de la responsabilidad en la educación

Se revisa el encaje de la rs en la educación en las directrices políticas de la Unesco, más concretamente cómo en la última década aparece como necesaria en la educación en Iberoamérica.

1.1 Directrices políticas internacionales: Unesco

La responsabilidad de la educación superior está documentada en el informe Delors (Unesco, 1996) acerca de la educación para el siglo xxi, explicando que no tan sólo debe promoverse la formación en competencias básicas tradicionales, sino que se ha de proporcionar a estudiantes los elementos necesarios para ejercer a plenitud la ciudadanía, contribuir a la cultura de paz y a la transformación de la sociedad. En el Informe se

proponen tres pilares para el aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, a ser y a vivir juntos, considerados en las reformas curriculares de algunos países.

Desde la Unesco, en la declaración final del artículo 1º se precisa que la universidad debe «formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana [...]», y en el último apartado del artículo 7º se indica que

Las instituciones de educación superior deberían brindar a estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.

El discurso de 1998 centra parte de sus artículos en resaltar la responsabilidad de promover investigaciones orientadas a las necesidades sociales, aunque aparecen términos propios del mercado laboral, como sistemas de gestión y procesos de calidad y competencias; señala la necesidad de contar con modelos de cofinanciación de la educación superior en un ambiente donde la metáfora de «universidad como negocio» es cada vez más apropiada para entender su estructura y funcionamiento. Diez años después (Unesco, 2009), el discurso de la declaración final centra más atención en la propuesta de un modelo de triple hélice: «universidad/estado/empresa», en el impulso a una educación continuada, fundamentada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) y en la generación de redes internacionales entre universidades para favorecer la movilidad.

Para Calderón, Pedro y Vargas (2011), el discurso de la declaración reciente de la Unesco supondría una muestra de qué parámetros económicos han supuesto una claudicación hacia principios que guían el neoliberalismo de mercado. De igual modo —como también señalan dichos autores—, en la Unesco hay diferentes sensibilidades, dependiendo de si el representante es de un país desarrollado o en vías de desarrollo, en los cuales queda un largo recorrido por conseguir una plena educación. Como ejemplo de la Unesco en abordar el tema de la Responsabilidad

Social en la educación superior, la Cátedra Global University Network of Innovation tiene entre sus líneas de trabajo la sostenibilidad y el compromiso, redactando documentos de trabajo en los que se asumen las nuevas dinámicas para la responsabilidad social (guni, 2009; http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/9540/6/ESM_Sin_09.pdf).

En el sexto encuentro internacional de la red guni, se abordaron las necesidades de reconsiderar desde la educación superior las responsabilidades intergeneracionales, abandonando un paradigma que prima la individualidad y competitividad para provecho económico cortoplacista, a un modelo de responsabilidad individual y social hacia el bien común y la sostenibilidad. Según el documento, implica redefinir las políticas públicas y universitarias para que la rs sea uno de los elementos más importantes de la educación, con una importante labor de *lobby* para reforzar este cambio de orientación de la finalidad de la educación superior (<http://www.guninetwork.org/guni.conference/2013-guni-conference/programa-version-2>).

1.2 El discurso de la Responsabilidad Social en el espacio iberoamericano

La Responsabilidad Social ha sido paulatinamente incorporada en la primera década del siglo xx en el discurso de gestores de políticas educativas y en mesas sectoriales a escala iberoamericana desde 2005 cuando en la cumbre de jefes de Estado iberoamericanos se delegó en la Secretaría General Iberoamericana (segib), el Consejo de Universidades Iberoamericanas (cuib) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei), la configuración de un Espacio Iberoamericano de Conocimiento. Transcurridos cinco años, en 2010, en el encuentro iberoamericano de rectores, organizado por la red Universia (<http://encuentroguadalajara2010.universia.net/>), se propuso trabajar en común entre universidades iberoamericanas para construir un «Espacio iberoamericano de conocimiento socialmente responsable».

Hace poco, en el documento elaborado por expertos para el programa iberoamericano en la década de los bicentenarios acerca del rol de la ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo y la cohesión social, Albornoz, Castro-Martínez, Fernández de Lucio, Gordon, Jankovik y Polino (2012) realizaron unos apuntes acerca de la Responsabilidad Social en la educación, atribuyendo a esta última formar a personas

que se informen y participen en sociedad como garantes de que el avance científico y tecnológico es responsable con un modelo de desarrollo sostenible.

El buen ciudadano es hoy un ciudadano consciente, informado acerca de los avances científicos y tecnológicos, así como de sus eventuales consecuencias y riesgos, deseoso de manifestar su opinión. La participación ciudadana es así un elemento imprescindible de control social acerca de la toma de decisiones que involucran al mundo científico, las empresas, los gobiernos y las organizaciones sociales en materias que comprometen el presente y el futuro de la humanidad. Información y participación responsable son dos rasgos esenciales de la ciudadanía y de la cohesión social (p.21).

En el trabajo conjunto de la oei, segib y cepal, *Metas educativas 2021* (oei, 2012), se enfatiza la necesidad de educar para una ciudadanía en escuelas democráticas y solidarias, reforzando que si bien los valores deben aportarse por numerosos agentes, como familia y sociedad, es deber de la educación vincular el aprendizaje a un modelo de convivencia basada en el respeto y la cohesión, y por ello apoyar a los docentes de esa etapa en todo sentido para cumplir esa misión con formación, refuerzos desde las universidades y apoyo emocional. Es de destacar la voluntad de abordar como transversal la educación moral y cívica, ligada a las emociones, señalando que la «culpa y la vergüenza, el orgullo, la empatía y el altruismo son algunos de los sentimientos que contribuyen a que las personas controlen sus comportamientos para evitar hacer daño a los otros o para solidarizarse con ellos y ayudarles» (p.108).

El documento fija la meta específica 11 en «Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas»; el indicador es la actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas y fijando para 2015 la reformulación de los currículos de las etapas educativas. Se considera de interés que la propuesta no refiere crear una materia específica de valores o ciudadanía, sino que la formación del juicio moral de los alumnos debe estar presente en las materias y ser responsabilidad de todos los profesores en las áreas y materias.

2. la ética y la responsabilidad en la educación superior

En este espacio primero se aborda el discurso de las competencias, entendidas como las capacidades que debe considerar la universidad al formar perfiles profesionales que se adapten a los requisitos del mercado laboral. Se resaltan las competencias deseables en relación con ser responsable y el comportamiento ético. Posteriormente, se desarrolla con mayor precisión un acercamiento a constructos psicológicos, subyacentes en procesos que deberían considerarse en los modelos educativos.

2.1 Las competencias en la educación

Las competencias son definidas por Bolívar (2005) como estructuras cognitivas que facilitan actuaciones determinadas y constan de un componente mental de pensamiento representacional y de otro conductual. Según el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003), el concepto competencia que debe aportar la educación es definido como una combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo, o lo que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo. Han sido objeto de interés desde la organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación. Se puso en funcionamiento el proyecto pisa para evaluar la educación (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>); éste entiende las competencias se preocupan por analizar la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas, y la misma oecd publicó el informe Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) para establecer cuáles serían las competencias clave a desarrollar toda la vida. A nivel de trabajo desde las universidades de Europa y América latina, el Proyecto Tuning (<http://www.unideusto.org/tuning/>) con financiación de la Unión Europea, propone vincular resultados del aprendizaje en términos de competencias específicas, vinculadas con las materias y competencias genéricas.

Referente a la responsabilidad, o principios sociales y éticos, desde el Informe desarrollado por el Departamento de Trabajo del gobierno de

Estados Unidos, Secretary's Commission on Achieving News Skills (scans, 2000), acerca de competencias a desarrollar en estudiantes, se expresó la importancia que la educación posee al generar competencias en el desarrollo de habilidades, como la empatía, la autoestima y los valores éticos. Dicho Informe es coherente con el proyecto sobre Definición DeSeCo (oecd, 2005), al afirmar que la globalización requiere que la educación impacte desde unos valores compartidos en el desarrollo de competencias, como la empatía, la cooperación, la autonomía y la madurez moral. En la misma línea, el proyecto Tuning resalta como competencias genéricas a desarrollar el «compromiso ético», en referencia al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes de una persona, moralmente desarrollada.

La importancia del desarrollo de competencias sociales, afectivas y éticas, es resaltado por Mena, Romagnoli y Valdés (2009), quienes las entienden como parte de los logros imprescindibles de la educación formal en la actualidad, en línea con los criterios éticos para el «aprendizaje ético» que propone Martí-Vilar (2008), como son la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común, con la finalidad de crear un activismo crítico ilustrado. Lo anterior implica asumir desde las Instituciones de Educación Superior (ies) lo señalado por Colby, Ehrlich, Beaumont & Stephen (2003):

si las personas graduadas actuales están llamadas a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismas como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente.

Estos discursos suponen un enfoque al modelo de competencias desde un punto de vista en el que es necesario que la educación no tenga límite en crear perfiles laborales, sino en proveer principios de ciudadanía a la sociedad.

2.2 Aproximación desde la psicología a la ética y la responsabilidad hacia la sociedad

Aproximarse al modelo educativo que se debería trabajar en el proceso de enseñanza aprendizaje en el transcurso de la educación (básica, media y superior) tiene muchas aristas, tantas como actores. Enseguida, el texto se centra en dos aspectos que se consideran importantes para la docencia, basados en dos procesos que deben entenderse como complementarios y necesarios: el desarrollo humano de la persona «en proceso de educación» y su participación social.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, entre sus responsabilidades la educación debe evaluarse con base en los cambios que provoca en el pensamiento del individuo, y cabe hacer un enfoque hacia conceptos como los valores, como resultado esperado desde los modelos de «competencias», sustentado en lo humano, asumiendo en este documento una etapa en la cual la educación pública tiende a ser laica, coexistiendo con centros educativos confesionales; hay mucha literatura acerca de la educación y valores (Buxarrais y Martínez, 2009), la prosocialidad (Martí-Vilar, 2010; Mikulincer y Shaver, 2010) o la moral (Puig, 2003; Silfver, 2009).

Desde la psicología moral, Pérez-Delgado, Cerezo y Aparisi (1991) exponen que Piaget inició una nueva línea de investigación en el juicio moral, que tuvo continuidad con Kohlberg, cuando afirmaba que la moralidad no es considerada resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano, sino fruto del ejercicio del juicio moral como proceso cognitivo que, en situación de conflicto, permite reflexionar acerca de los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Kohlberg, mediante sus investigaciones, identificó seis estadios de desarrollo moral agrupados en tres niveles, cada uno consecutivo del siguiente y en cuyo último nivel de desarrollo moral, el posconvencional, las razones individuales están basadas en principios que marcan reglas y normas sociales, pero sin considerar que la persona deba aplicar de manera uniforme una ley o norma, pudiendo emitir un juicio adecuado a la situación concreta.

En cuanto a la evolución desde la teoría de Kohlberg, conviene señalar en educación moral el modelo desarrollado por Bebeau, Rest y Narváez, (1999), el cual presenta cuatro componentes relativamente independientes que interactuarían en la acción moral. Por una parte, la *sensibilidad moral*, consistente en interpretar como moral una situación mediante un proceso

cognitivo que implica toma de perspectiva, previsión de consecuencias de las acciones y preocuparse de los demás. Propone el *juicio moral*; e implica habilidades de razonamiento, identificación de criterios, comprensión de los problemas y planificación de las decisiones a poner en práctica. La sensibilidad y el juicio en este modelo deben considerar también el componente de la *motivación moral*, por la cual se priorizan los valores morales en relación con otros motivos personales; implica el desarrollo de empatía, cooperar responsablemente y respetar a las personas.

El cuarto componente es el *carácter moral*, que conlleva a la persistencia en la elección de decisiones moralmente justificables e implica tomar iniciativa para resolver conflictos y problemas, identificar necesidades y actuar de manera asertiva, desarrollando fuerza de voluntad y constancia. A raíz de esos estudios, surgió un creciente núcleo de trabajos sobre prosocialidad en conflictos morales (Carlo, 2006), desarrollo moral basado en la emoción de la estima (Juujärvi, 2006) y de empatía y desarrollo moral orientado por el apego (Skoie, 2010). Mestre, Samper y Frías (2002), señalan que para predecir la conducta prosocial se centra en la función de la autorregulación cognitiva y emocional, destacando el modelo de la teoría cognitiva social de Bandura.

Autores como Colby *et al.* (2003) emplazan a los centros educativos a la aplicación de estrategias pedagógicas que como el aprendizaje-servicio, los proyectos basados en aprendizaje, trabajos de campo, trabajos de *practicum*, trabajo colaborativo junto a otro alumnado, empoderan al alumnado a sentirse parte de una comunidad más amplia y con significado para el aprendizaje moral (Brandenberger, 2005; citado en Lapsley y Narváez, 2006). Desde una perspectiva curricular, Lapsley y Narváez (2006) indican que las cuestiones cívicas y morales deben enmarcarse como parte esencial de los cursos y en los trabajos derivados de las materias ser una de las temáticas principales, siendo el objetivo principal a desarrollar en las facultades.

Siguiendo en esta línea, Davidson, Lickona y Khmelkov (2005) señalan que las escuelas deben concentrarse en educar la dimensión de la inteligencia multidimensional, y la bondad que entienden desde el sentido multidimensional de la madurez moral. Reconocen que la educación integral (mente, corazón y acción) debe abarcar una dimensión moral y una dimensión ejecutiva, promoviendo no sólo la formación de

los pensamientos, sentimientos y acciones relacionados con el actuar moral, sino además el desarrollo de las capacidades prácticas para la excelencia personal en un sentido más amplio.

Desde un fundamento intrínseco a la persona, Martí, Martí-Vilar y Puerta (2011) resaltaron cómo desde la neurociencia se avanza en estudios acerca de la trayectoria evolutiva de nuestro cerebro. Desde unas emociones primarias hasta las más complejas cogniciones sobre la ética y la moral, inciden en la evolución de unas estructuras cerebrales que subyacen a nuestros comportamientos (Damasio, 2007; de Waal, 2008; Narváez, 2009). Hay fundamentos para Damasio (2005, 2007) por los cuales se puede suponer que se dispone genéticamente de unas bases promotoras de un estado de vida en sociedad y aspirar al bienestar colectivo, por lo cual se puede aludir a que la evolución humana está encaminada a poder asumir la responsabilidad del devenir colectivo desde el individuo, pero en ello interacciona la sociedad y la educación.

3. la responsabilidad ética de la universidad como institución

El estudio de la ética en la educación superior respecto a la conducta de los estudiantes, profesores y científicos, es un ámbito de análisis relevante en las ciencias sociales, tanto desde la perspectiva del ejercicio profesional como a nivel institucional de cada universidad (Hirsch, 2012). La perspectiva organizacional del comportamiento ético de las instituciones universitarias abre un espacio de análisis interesante para conectarlo con el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (rsu), entendida desde una perspectiva ética como un compromiso institucional permanente del quehacer universitario con las necesidades y problemáticas de la sociedad en la cual la universidad se inserta, mediante una relación transparente, fluida y permanente con el tejido social y sus partes interesadas.

Así, hoy las universidades, desde una perspectiva organizacional, poseen un importante rol ético que deben cumplir en las sociedades modernas de las que forman parte, situación plasmada en la referida Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998), organizada

por la Unesco reclamando a las universidades para que asumieran una mayor Responsabilidad Social en el contexto de su papel en la sociedad del conocimiento, en especial en la producción de conocimiento científico demandado socialmente (De la Calle et al., 2007; Gaete, 2011).

3.1 Hacia la construcción de un concepto de Responsabilidad Social Universitaria

En ese contexto, se comienza a construir el concepto de rsu, el cual ha adquirido desde entonces un importante desarrollo teórico, principalmente a partir de las propuestas del filósofo francés François Vallaey, quien entiende a la rsu como

una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad (Vallaey, 2007:11).

Otras definiciones que conectan a la rsu con un importante rol ético de las universidades como instituciones de los sistemas de educación superior en la actualidad, es desarrollada en Chile por el proyecto Universidad Construye País, que la define como

la capacidad que tiene la universidad como institución, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos por medio de los procesos clave de gestión, docencia, investigación y extensión, respondiendo socialmente así ante la comunidad universitaria y el país en que está inserta (Jiménez, 2002:11).

En la construcción teórica del concepto, Gaete (2011:116-117) plantea diferentes enfoques para comprender el significado de la **rsu**, donde la perspectiva transformacional de ese concepto señala que la universidad tiene «la tarea de liderar los aportes y reflexiones que permitan alcanzar una mejor sociedad, más equitativa y justa con especial atención en un desarrollo más sustentable, en donde la universidad sea la institución capaz de mostrar cuáles son las mejores formas de construir una mejor sociedad».

Esas concepciones sobre la **rsu** remarcan un aspecto fundamental de la ética organizacional que las universidades deben asumir como instituciones de educación superior en una sociedad del conocimiento: una institución que participa desde su misión en todos los aspectos relevantes de la vida de la sociedad. Con la afirmación anterior se busca enfatizar el hecho de que una universidad socialmente responsable debe permanentemente buscar espacios de colaboración e interacción con la sociedad, en especial aquella con la cual está más vinculada desde una perspectiva geográfica y, por ende, con las necesidades y problemáticas sociales en dicho territorio, las cuales no le son ajenas ni desconocidas.

A partir de esos planteamientos, es posible observar en la tabla 1 algunas manifestaciones concretas que puede asumir la **rsu** como contribución al fortalecimiento de la ética de las universidades en su funcionamiento organizacional, es decir, como una importantísima retroalimentación para su razón de ser o misión institucional en la sociedad, asegurando una presencia y aplicación equilibrada de la **rsu** y la ética en todo el quehacer universitario.

*Tabla 1. Contribuciones de la **rsu** a la ética de las universidades*

quehacer universitario	expresiones de la rsu	contribución ética de las universidades a la sociedad
Formación	Aprendizaje servicio	Formación de profesionales empáticos con la sociedad y sus problemáticas, con fuerte compromiso cívico ciudadano.

Investigación	Conocimiento científico socialmente útil	Compromiso con la verdad respecto al desarrollo más sustentable, equitativo y justo de la sociedad
Vinculación	Proyección social de la universidad	Colaboración e interacción con organizaciones públicas y privadas a través de voluntariado, cooperación, consultoría o asesoría
Gestión	Rendición de cuentas	Informar a cada uno de sus <i>stakeholders</i> sobre los impactos del quehacer universitario, así como los esfuerzos (compromisos) realizados para mitigar sus efectos

Elaborado por Ricardo Gaete.

En virtud de lo anterior, desde la óptica del aprendizaje servicio como estrategia para formar profesionales universitarios, se define a la **rsu** como

un elemento fundamental de la convivencia democrática, enfatizando la formación ética como personas, apoyando el proceso de crecimiento y de autoafirmación personal, y entregando espacios para la relación con otras personas, con su comunidad, su país y con el mundo (Arratia, 2008:63).

De esta manera, los procesos formativos de las universidades se orientarán hacia el desarrollo más integral de las personas, combinando de manera equilibrada los aspectos cognitivos, emocionales y sociales que requieren los estudiantes y la sociedad.

Respecto a la relación entre la Responsabilidad Social y la formación universitaria, Martí-Vilar et al. (2011), en los resultados de su estudio iberoamericano sobre la **rsu**, asignan relevancia al aumento y fortalecimiento de las habilidades empáticas que eviten la desvinculación moral de los titulados universitarios respecto a la sociedad, señalando que «el desarrollo de la empatía y las capacidades empáticas desde la universidad puede generar una comunidad de desarrollo de profesionales orien-

tados a la mejora de la sociedad, con una misión orientada por valores de auto-trascendencia».

Por ello, como plantea Hirsch (2003), las ies tienen la responsabilidad de proporcionar a la sociedad personas profesionalmente preparadas, con criterio para desarrollar su ejercicio profesional y partícipes en las actividades de convivencia social, entre otras características.

En relación con la investigación socialmente responsable, las universidades, bajo un enfoque de rsu, deben asumir el desafío ético de proporcionar a la sociedad conocimiento útil para solucionar las principales problemáticas o necesidades sociales de los territorios en los de las universidades, razón por la cual se vuelve necesario que la producción de conocimiento científico desarrollado por las instituciones universitarias asuma lo que Gibbons et al. (1997) denominan como el modo 2, caracterizado por atributos, como la transdisciplinariedad, heterogeneidad y diversidad organizativa, responsabilidad y reflexividad social y control de calidad, entre otros. Así, como indican estos autores, la Responsabilidad Social aplicada al proceso producción de conocimiento científico «se ve reflejada no sólo en la interpretación y difusión de los resultados, sino también en la difusión del problema y en la determinación de las prioridades de investigación» (Gibbons et al., 1997:19).

De esta manera, la investigación universitaria, en un contexto socialmente responsable, amplía su tradicional foco de atención en la investigación básica de carácter disciplinar hacia un contexto más aplicado a los requerimientos de la sociedad, lo que les exige asumir un papel ético importante produciendo conocimiento científico socialmente útil que permita a la sociedad valorar de manera más efectiva las características y condiciones asociadas a un desarrollo más sustentable, equitativo y justo, surge así la premisa ética de evitar no colocar la producción de conocimiento científico únicamente al servicio de intereses empresariales, sino también orientada hacia el beneficio de la sociedad.

Respecto a la función de vinculación con el medio, la rsu también puede hacer algunas contribuciones de importancia desde la perspectiva de la proyección social de la universidad, lo que le permita una interacción más eficiente y eficaz con la sociedad, propiciando procesos de integración permanente con la comunidad local y los actores sociales que la integran, como servicios públicos, empresas, ong, movimientos sociales,

partidos políticos y asociaciones de vecinos, entre otros. Algunas formas de expresión de la rsu que pueden ayudar a realizar la proyección social de la universidad: la cooperación universitaria al desarrollo, el voluntariado universitario o los programas de educación de adultos (aprendizaje a lo largo de la vida).

Finalmente, desde el ámbito de la gestión universitaria, la rsu encuentra un canal de conexión muy importante con el rol ético de las universidades los procesos de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, vinculados con los impactos que genera el quehacer universitario tanto a nivel de la sociedad, como respecto a cada una de las partes interesadas en la misión universitaria. En este sentido, Vallaey (2007) señala que los principales impactos generados por una universidad en su entorno serían de cuatro tipos: organizacionales, educativos, sociales y cognitivos. Al respecto de este último punto, Martí (2011) hace una revisión de la atención que prestan las universidades a formar una ciudadanía con sentido de responsabilidad, mostrando que si bien hay un discurso en la visión o misión enmarcada como rsu, la investigación de corte empírico ofrece escasa información para justificar diferencias en cuanto a comportamientos responsables entre estudiantes de primer a último semestre en estudiantes de diferentes universidades de países iberoamericanos.

Así, resultará fundamental un comportamiento ético organizacional de cada universidad, proporcionando información permanente, fidedigna y clara a los diferentes stakeholders del quehacer universitario (Gaete, 2012). Lo anterior permitirá establecer relaciones institucionales bidireccionales con las partes interesadas a partir de procesos de rendición de cuentas, que evidencien los efectos o impactos de las funciones de docencia, investigación y vinculación universitaria en la sociedad, y los compromisos que cada universidad pueda asumir frente a los impactos de su misión.

conclusiones

El comportamiento ético de las universidades frente a la sociedad puede recibir positivas e importantes contribuciones desde el concepto de la rsu y sus principales formas de expresión, estrechamente vinculadas

con las cuatro funciones que dan vida a la misión universitaria contemporánea, transformando a la ética organizacional en un fundamento poderoso para que las universidades orienten su funcionamiento por criterios socialmente responsables, como los señalados en este trabajo. Martí (2011) remarcó que la universidad aporta a la sociedad líderes políticos, empresarios y del tejido social, siendo la organización que acredita a título personal las competencias necesarias para un buen desempeño profesional, lo cual debería tener mayor relación con acreditar, a su vez, competencias éticas y de responsabilidad social, que se reflejen en la evaluación y muestren indicadores.

La ética y la responsabilidad se dan en el discurso. El gran reto en el siglo xxi será incluirlas en la gestión, con medios de control por la comunidad universitaria y su grupo de interés, que ya incumbe no sólo a la sociedad cercana, sino también a la comunidad internacional. Para ello, se debe concretar un análisis curricular que revise no sólo textos, sino métodos de evaluar y comprender. Este aprendizaje ético debe enmarcarse en un momento en el que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (ntic) fuerzan a un aprendizaje en el que el estudiante conecta conocimientos bajo la supervisión del docente, pero, a su vez, sus reflexiones y propuestas quedan en la red de internet, espacio abierto desde donde pueden ser discutidas, valoradas o sancionadas por la sociedad. Así, se dan posteriormente en el mundo laboral los informes de gestión de empresas o gobiernos, en aras de la transparencia, cada vez más accesibles a la sociedad, lo cual condiciona que principios de ética o responsabilidad sean tomados en cuenta para no ser sancionados, bien con pérdida de votos en las democracias, o con pérdida de clientes en el caso empresarial.

En síntesis, frente a un entorno de sociedad de mercado en la que indirectamente se educa en adquirir o disfrutar bienes y para el cual tener estudios universitarios o formación tecnológica es en apariencia un condicionante de acceso al trabajo, la educación tiene la necesidad de sentirse como una responsabilidad ética para quien aprende, y un proceso evaluado por el docente, quien acredite que no sólo la persona ha adquirido conocimiento técnico o teórico, sino que también es capaz de utilizarlo para un fin social que contribuya al desarrollo social y sostenible.

referencias

- Albornoz, M., E. Castro-Martínez, I. Fernández de Lucio et al. (2012). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y «Aprendizaje Servicio» en la Educación Superior. *Acta Bioethica*, i, vol. 14, 61-67.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Buxarrais Estrada, M.R., M. Martínez Martín (2009). Educación en valores y educación emocional: Propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275.
- Calderón, A.I., R.F. Pedro, M.C. Vargas (2011). *Responsabilidad social de la educación superior: la metamorfosis del discurso de la Unesco en foco*. Interface-Interface, *Comunicação Saúde Educação*, v.15, n.39, p.1185-98.
- De la Calle, C., J.M. García, P. Giménez, (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 2, vol.18, 47-66.
- Colby, A., T. Ehrlich, E. Beaumont, J. Stephen (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaete, R. (2012). Análisis de la relación de las universidades con sus stakeholders en internet. *Revista Venezolana de Gerencia*, 57, vol. 17, 58-83.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- González, J., R. Wagenaar (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final*. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Global University Network of Innovation (2009). *Higher education at a time of transformation: new dynamics for social responsibility*. London: Palgrave Macmillan. <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/9540/6/ESM_Sin_09.pdf> (15 de enero de 2014).
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, vol.34, 142-152.

- _____ (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, 38, 8-15.
- Jiménez, M. (2002). *La Universidad Construye País. Corporación Participa*. Ponencia presentada en Seminario realizado en la ciudad de Valparaíso, Chile. <<http://participa.cl/wp-content/uploads/2007/05/la-universidad-construye-pais.pdf>> (17 de enero de 2014).
- Martí Noguera, J.J. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas. Tesis doctoral: Universidad de Valencia. <<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30195>> (17 de enero de 2014).
- Martí Vilar, M. (2008). Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (102), 89-101.
- _____ (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos*. Madrid: ccs.
- Martí-Vilar, M., G. Almerich, J. Cifuentes, M. Grimaldo et al. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio iberoamericano sobre la influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad. *Técnica Administrativa*, 3, vol. 10 <<http://www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm>> (15 de enero de 2014).
- Martí, J.J., M. Martí-Vilar, I.C. Puerta (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, 4 (1) 24-28. <<http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web/article/view/24>> (15 de enero de 2014).
- Mena Edwards, M. I., C. Romagnoli Espinosa, A.M. Valdés Mena (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21.
- Mestre, V., P. Samper, M.D. Frías (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- oecd (2005). *The definition and selection of key competencies (deseco): Executive summary*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- oei (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: oei. <<http://www.oei.es/metas2021.pdf>> (15 de enero de 2014).
- Pérez-Delgado, E., M.A. Cerezo, M.D. Aparisi (1991). Situación de la psicología moral en la actualidad. E. Pérez-Delgado (eds.), *La psicología del desarrollo moral: historia, teoría e investigación actual*. México: Siglo xxi.

-
- Puig, J. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Silfver-Kuhlampi, M. (2009). The sources of moral motivation: studies on empathy, guilt, shame and values. University of Helsinki. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología social. Tesis doctoral.
- Unesco (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior para el Siglo xxi: Visión y Acción*. Madrid: Ediciones Unesco.
<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> (15 de enero de 2014).
- _____(2009). Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Unesco.
<http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf> (15 de enero de 2014).
- Vallaes, F. (2007). *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Programa para la formación en humanidades. Tecnológico de Monterrey.
<http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaes.pdf> (17 de enero de 2014).



capítulo ii formación en ética profesional para estudiantes universitarios

Ana Hirsch Adler¹

Desde su inicio en 2003, el *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional*, que se coordina en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), consideró indispensable conocer propuestas para la formación de los estudiantes universitarios en cuanto a la ética profesional. Para ello se recopilaron, durante varios años, publicaciones y documentos y se indagó esta temática, en nivel posgrado, con académicos de la Unam (profesores e investigadores y coordinadores de los cuarenta programas) y de varias universidades españolas (con base en entrevistas que se llevaron a cabo en 2003, 2004 y 2011). Se presenta sintéticamente la información obtenida a partir de todas estas fuentes.

La información obtenida

Primer insumo

En 2003 y 2004, en una estancia sabática en la Universidad de Valencia en España, se localizaron y analizaron materiales sobre ética profesional y formación en este campo temático.

¹ Investigadora Titular C en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Responsable del *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional* y del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, que se coordina desde el iisue – Unam.

Con base en ello, en un primer esfuerzo de síntesis (Hirsch, 2004), se buscó responder tres preguntas: ¿por qué es importante la enseñanza de la ética profesional?, ¿cómo se soluciona esta necesidad formativa? y ¿qué enseñar en ética profesional?

Sobre la primera pregunta, tomando como referencia las publicaciones y la primera entrevista realizada con el Dr. Augusto Hortal,² de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, especialmente el curso obligatorio para todas las carreras universitarias sobre ética profesional que se diseñó y aplicó a todos los estudiantes, se estuvo de acuerdo en que la enseñanza de la ética profesional promueve en los estudiantes la reflexión sistemática sobre el servicio que prestarán a la sociedad, sus beneficiarios directos e indirectos, sus derechos y obligaciones y los dilemas y conflictos éticos que pueden encontrar en el ejercicio profesional.

Sobre el segundo cuestionamiento, se planteó la necesidad de introducir materias, como parte de los planes de estudio, sobre esta temática, en todas las carreras universitarias. Se tomó como ejemplo la exitosa puesta en marcha de esta idea por la Universidad Pontificia Comillas en Madrid desde la década de los noventa (Hortal, 1994).

Para contestar el tercero, se seleccionaron tres propuestas de académicos españoles entrevistados y considerados especialistas en este campo: los doctores Dr. Augusto Hortal, Juan Manuel Cobo, de la misma Universidad Pontificia Comillas de Madrid, y José Félix Lozano, de la Universidad Politécnica de Valencia.

Con base en los principios básicos sobre la ética profesional en que acuerdan la mayor parte de los autores sobre ética profesional (Beneficencia, No Maleficencia, Autonomía y Justicia),³ el Dr. Hortal consideró que lo importante de un curso sobre este campo temático es reflexionar sobre los fines que tienen cada una de las profesiones, ya que cada una ofrece bienes o servicios indispensables para la sociedad y tomar en consideración a los beneficiarios directos e indirectos de la actividad profesional. La finalidad de los cursos y materias sobre ética profesional es contribuir a la autonomía de los estudiantes y a comprender que todo ello está ubicado en un marco más abarcativo, que se refiere a la ética social y al principio de justicia.

² La autora del capítulo participó como alumna en el curso sobre ética profesional que ofreció el Dr. Hortal en la Universidad Iberoamericana en el Distrito Federal en el 2002.

³ Principalmente Beauchamp y Childress (2001).

El Dr. Juan Manuel Cobo (2003, 2004), en su curso sobre ética profesional, diseñó bloques de contenido y sugerencias metodológicas. El primer bloque tenía como propósito la comprensión de la importancia social y antropológica de la ética en la vida profesional. El segundo se refiere a la «personalización universitaria de la ética» y tiene que ver con la persona como sujeto moral, condicionantes socioculturales y personales del sistema de principios, valores y actitudes, y la toma de decisiones éticas y sus consecuencias. El tercero lo constituyen los principios y valores de la ética de las profesiones y en el cuarto se trabaja la ética profesional concreta de cada una de las profesiones. Sugirió tres caminos didácticos: apoyar la presentación de todos los temas con ejemplos, utilizar métodos de solución de problemas y técnicas de estudio de casos profesionales éticamente dilemáticos tomados del ejercicio profesional y conocer los códigos éticos correspondientes, analizando los principios de la ética de las profesiones en cada uno de ellos.

Para el Dr. José Félix Lozano (2000), que imparte materias sobre ética de la ingeniería en la Universidad Politécnica de Valencia, las éticas aplicadas han ido ganando espacios en los planes de estudio de las profesiones y responden a una necesidad que estaba latente. Considera que en el ámbito de la Ingeniería algunos hechos lamentables han sensibilizado a los profesionales y a la sociedad civil sobre las responsabilidades del técnico y el científico.

En cuanto a la necesidad de una asignatura de ética para la ingeniería, el Dr. Lozano (2000, 2003a y 2003b) planteó los siguientes argumentos: los conocimientos científicos y técnicos no están al margen de las consideraciones éticas; operan ámbitos especialmente problemáticos de la ética en todas las profesiones; hay necesidad de completar los conocimientos técnicos con el desarrollo de valores, actitudes y conocimientos que faciliten la excelencia profesional y se requiere desarrollar habilidades sociales y capacidades de trabajo en equipo.

Los objetivos de los cursos son: incrementar el conocimiento de los deberes y responsabilidades de los profesionales en el desarrollo de su ejercicio profesional, promover valores éticos esenciales para el desempeño de la profesión, desarrollar habilidades humanas y sociales para el trabajo en grupo y para la innovación, complementar la perspectiva técnica con juicios morales para favorecer la toma de decisión responsable

y potenciar el conocimiento y desarrollo de las virtudes profesionales. La metodología utilizada es eminentemente práctica, participativa y de trabajo grupal.

Segundo insumo

En la estancia sabática,⁴ ya mencionada, también se llevaron a cabo entrevistas con académicos vinculados directamente con el campo temático sobre ética profesional o indirectamente a partir de la línea de educación y valores. Esta primera guía de preguntas abiertas se diseñó y se aplicó a once profesores de las universidades de Murcia, Valencia, Politécnica de Valencia, Pontificia de Comillas en Madrid, Complutense de Madrid y Santiago de Compostela.

La mayor parte de los entrevistados (Hirsch, 2010a), al responder a la pregunta acerca de si sería necesario introducir una materia sobre ética profesional en todas las instituciones y carreras, consideraron que esa estrategia es adecuada. En el caso de dos de los entrevistados, se indicó que más bien debería ser un elemento transversal común a todas las áreas de conocimiento.

Respecto a los contenidos que deberían enseñarse, señalaron tres aspectos sobre ética general y ética cívica y siete específicamente sobre ética profesional. Los primeros tres son: fundamentación y conceptos básicos de la ética en general, qué son los valores (evolución sociohistórica, vinculación con el desarrollo económico y cultural y grandes enfoques y teorías de los valores) e información y conocimiento sobre la ciudadanía.

Los directamente vinculados con la ética profesional son:

- Principios de la ética profesional.
- Valores profesionales (competencia profesional, responsabilidad y compromiso social, respeto, confiabilidad y confianza).
- Descripción sociológica e histórica de la profesión y del grado de profesionalización de la disciplina y su contexto.

⁴ La tercera actividad en la estancia sabática en 2003-2004 consistió en la construcción de un cuestionario-escala sobre ética profesional, que se aplicó a una muestra de 150 estudiantes de posgrado de diversas áreas de conocimiento de las universidades de Valencia y Politécnica de Valencia. Dicho instrumento, asesorado por los doctores Juan Escámez y Rafaela García López, se aplicó después en la Unam a una muestra de 1086 estudiantes (2004-2005) y 719 profesores e investigadores (2006-2007) de los 40 posgrados.

- Dimensiones e implicaciones éticas sobre el ejercicio de la profesión.
- Códigos profesionales, informes de responsabilidad social, auditorías éticas y formación en ética para los responsables de organizaciones y empresas.
- Habilidades sociales; por ejemplo, competencias interpersonales y trabajo en equipo, y
- Conocimiento del desarrollo personal y cómo afecta en el ejercicio profesional.

Tercer insumo

En 2006 y 2007, en la Unam, se aplicó un cuestionario-escala sobre ética profesional a una muestra de 719 profesores e investigadores de los 40 posgrados.⁵ Una de las preguntas abiertas, directamente vinculada con la formación en ética profesional, es la siguiente: ¿considera usted que debería existir una materia de ética profesional para el alumnado en todas las instituciones? En caso afirmativo, ¿qué contenidos debería tener esa materia?

La diversificada y cuantiosa información se organizó con base en dos clasificaciones:

1. Tres grupos: «Respuestas directamente ligadas con la ética profesional», «Valores vinculantes entre la ética general y la ética profesional» y «Respuestas no directamente ligadas con la ética profesional», y
2. Cada uno de los 40 posgrados y las cuatro grandes áreas de conocimiento en que la Unam clasifica sus posgrados: Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes (Hirsch, 2010b).

La mayoría de los profesores e investigadores de la muestra (75.57%) indicó que sí debería incluirse una materia de ética profesional para el alumnado. Los mayores porcentajes, por áreas de conocimiento y en orden descendente, están en: Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias

⁵ Como se señaló, se había aplicado en la Unam el mismo instrumento a una muestra de 1086 estudiantes de los 40 posgrados. La parte común del instrumento para los estudiantes y profesores de posgrado consistió en una pregunta abierta: «En términos generales, indique los que a su juicio son los cinco rasgos más significativos de ser un buen profesional», y la escala de actitudes que cuenta con 55 proposiciones. Se agregaron otras preguntas abiertas y cerradas en el cuestionario para los profesores.

Sociales, Maestría en Docencia de la Educación Media Superior, Humanidades y de las Artes, en dos o más posgrados de diferentes áreas y al final en Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías.

El total de las respuestas a los contenidos que debería tener una materia de ética profesional fue de 1742. Se trata, pues, de una pregunta detonadora que, como se dijo, generó una gran cantidad de información.

En los tres grupos se definieron subcategorías (Hirsch, 2010). Éstas son:

1. Primer grupo: rasgos vinculados directamente con la ética profesional.

Las subcategorías son las siguientes: ética profesional; competencias y habilidades sociales; legalidad, normatividad y principios y reglas de la ética profesional; identidad (en general, profesional e institucional); competencias cognitivas, valores profesionales; orientación que la ética profesional puede brindar a la mejor toma de decisiones, ética para la investigación científica y tecnológica y ética y ejercicio docente.

2. Segundo grupo: rasgos no directamente ligados con la ética profesional.

Incluye los siguientes rubros: ética, moral y valores; valores cívicos y derechos humanos; necesidad de erradicar malas prácticas e historia, cultura y educación.

3. Tercer grupo: valores vinculantes entre la ética en general y la ética profesional.

Se trata principalmente de responsabilidad y compromiso, honestidad y honradez, respecto y rectitud e integridad y honor. De enorme importancia resultaron las respuestas sobre compromiso social y ecológico.

4. Formas y metodologías sugeridas para la formación en ética profesional.

Una de las principales respuestas fue la de indicar que puede darse o no una materia de ética profesional, pero que lo más importante es generar contenidos transversales. Otra de las ideas fue la de «enseñar con el ejemplo» e incluir aspectos sobre lo que representa la ética profesional, lo que aporta el buen ejercicio de la profesión a la sociedad y cómo se relaciona la materia que en particular se está estudiando y enseñando. Además de estos dos asuntos, los profesores e investigadores indicaron cuestiones concretas que reflejan una gran heterogeneidad, muchas de

carácter general y muchas en torno a su disciplina de conocimiento. Es significativo que muchas de las respuestas enfatizaran el uso de metodologías participativas.

De manera sintética, las formas y metodologías sugeridas para la formación en ética profesional son:

- Talleres de estudios de casos, relacionar con la vida diaria y ejemplos prácticos, argumentar racionalmente y poder sostener una controversia de modo racional sobre diferentes posiciones éticas y toma de decisiones-soluciones.
- Seminarios de problemas contemporáneos donde se discuta cómo resolver estos asuntos desde varios puntos de vista.
- «Una pequeña proporción de conceptos teóricos y filosóficos y una gran proporción de análisis crítico de la práctica profesional».
- «Más que los contenidos de la materia, es clave elegir un buen maestro que imparta bien y transmita los valores y se constituya en modelo».
- «Sería sólo para transmitir las normas éticas de la profesión, ya que los valores no se enseñan a través de estrategias educativas, sino por medio del ejemplo cotidiano en las acciones de los individuos». «Es un eje que debería atravesar la universidad y la sociedad».
- Crear actividades de participación comunitaria en la que se solicite la participación de los alumnos, encaminadas a conocer la problemática social, sensibilizarse ante la misma y ver la forma en que el desarrollo profesional sea de utilidad a la sociedad.

Llama la atención que aun tratándose de un instrumento sobre ética profesional, especificado, muchas de las respuestas se ubicaron en una ética general. Debido a ello, para 2010, en que se publicaron los resultados por la aplicación del cuestionario-escala sobre ética profesional a la muestra de profesores e investigadores de los cuarenta posgrados de la Unam, el trabajo se sustentó en las siguientes afirmaciones:

- Hay un predominio de contenidos cognitivos y técnicos en la formación profesional de los estudiantes universitarios, lo que deja generalmente de lado la inclusión de contenidos, competencias y habilidades de carácter ético, social y afectivo-emocional.

- La ética profesional es un aspecto significativo y necesario en la formación integral de los estudiantes, que puede enseñarse de manera explícita.
- La ética profesional es una ética aplicada, que se distingue de la ética en general y de la ética cívica, pues posee su propio marco teórico de referencia, valores específicos y experiencias particulares.

Resultaron muy interesantes las respuestas referidas al mal comportamiento ético, en especial en contra de la corrupción; por ejemplo: soborno y abuso de poder y la confianza, nepotismo y egoísmo y sus consecuencias, ejemplos de grandes fraudes en el ejercicio de la profesión, daños de la corrupción en México en el sector gobierno y privado, el plagio y sus consecuencias, lo negativo de la fabricación de datos, el papel del autoengaño en la falsificación de resultados con la finalidad de obtener reconocimiento social, y definición de términos como fraude y falsificación.

La mayor parte de los profesores e investigadores encuestados coincidió en la necesidad de formar en ética profesional a los estudiantes, con base en metodologías activas y mostrando las consecuencias que tienen y que pueden tener los errores éticos que se cometen.

3. Cuarto insumo

En 2009 se construyó y aplicó una guía de entrevista abierta⁶ a los 40 coordinadores de posgrado de la Unam. Dos de las preguntas se refieren a la formación en ética profesional. Son: el programa de posgrado que usted coordina, ¿promueve la formación de los estudiantes en ética profesional? En caso afirmativo, ¿cómo es esta formación? Y ¿considera usted importante que se promueva una formación en ética profesional en los estudiantes? En caso afirmativo, ¿a través de qué estrategias o propuestas? Las respuestas a ambas preguntas se trabajaron de manera conjunta.

Se llevaron a cabo dos análisis de la información obtenida.

a. Primer análisis

En el primer análisis de las respuestas (Hirsch, 2011) se especificó cómo cada uno de los posgrados de la Unam fomentan la ética profesional:

⁶ La segunda en el proyecto de investigación.

ocho de manera explícita, la mayoría (19) de manera implícita y siete con una combinación de ambas maneras.

La formación en este campo temático se lleva a cabo de numerosas maneras y estrategias.

Una de las respuestas más mencionadas es que se hace principalmente a través de los profesores y tutores, en la interacción cotidiana que establecen con los estudiantes. Además de la mención de materias, seminarios y talleres que se dan en los posgrados de manera explícita, se indicó una gran diversidad de estrategias extracurriculares⁷ y se enfatizó la enorme importancia de los siguientes asuntos: la formación ligada a los procesos de investigación, la búsqueda de altos niveles de capacidad intelectual, los lineamientos y reflexión acerca del comportamiento y los dilemas éticos, la responsabilidad social, la participación conjunta y estrategias transdisciplinarias, la necesidad de favorecer el trabajo colaborativo y en equipo, el cumplimiento de reglamentos, el requerimiento de una formación integral y el reconocimiento del esfuerzo.

Las habilidades y valores que se mencionaron son principalmente autonomía, respeto, honestidad y honradez, originalidad, superación personal, calidad, compromiso, conocimiento, reflexión, integridad, confidencialidad, responsabilidad social, respeto al medio ambiente y trabajo colaborativo.

b. Segundo análisis

En el primer análisis, la información se clasificó por cada uno de los 40 posgrados de la Unam. En este segundo esfuerzo⁸ se priorizó su ubicación en las cuatro grandes áreas en las que la universidad clasifica sus 40 posgrados y en relación con cuatro enfoques y tres ejes temáticos.

Los enfoques son: procesos de socialización e interacción entre tutores y estudiantes, vínculo entre los procesos de investigación y la formación en ética profesional, asignaturas y actividades académicas expresamente creadas para el estudio y análisis de temas relacionados con la ética en general y la ética profesional y aspectos formales de los

⁷ Por ejemplo, reflexiones, discusiones, reuniones grupales, pláticas dirigidas, información básica, cursos, mesas redondas, conferencias, foros de ética y responsabilidad, cursos en línea, talleres, seminarios, consultas, debates, cursos y seminarios extracurriculares.

⁸ Realizado principalmente por la maestra Martha Elizabeth Campos Huerta, estudiante del Posgrado de Pedagogía de la Unam. No ha sido publicado, como en el caso de los otros insumos.

lineamientos y reglas de los programas de posgrado. Los ejes temáticos se refieren a: la orientación que le dio cada coordinador, basada en su experiencia personal y académica, el lugar asignado a la formación en ética profesional dentro de las actividades de los posgrados y las perspectivas sobre ética en general, ética profesional y valores profesionales.

Respuestas clasificadas en las cuatro áreas de conocimiento

1. Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías

Incluye siete programas. En cinco (Ciencias Matemáticas, Ingeniería, Astrofísica, Ciencia e Ingeniería de la Computación y Ciencias de la Tierra) se enfatizó en que la formación en ética profesional se da principalmente en la práctica con los tutores. En los otros dos (Ciencia e Ingeniería de Materiales y Ciencias Físicas) se ubica en el proceso de investigación del estudiante, específicamente en su proyecto y en los lineamientos generales del posgrado.

Los responsables de los posgrados en Ciencias Matemáticas y en Ciencias Físicas, además, indicaron que la carga académica de los programas vuelve difícil incluir contenidos específicos sobre ética profesional. En esos dos, y también en Ingeniería, consideraron que no se detectan problemas éticos, debido a que se trabaja en forma colaborativa y con base en la organización en grupos pequeños y que se cuenta con profesores con alto nivel de responsabilidad.

2. Ciencias Biológicas y de la Salud

Cuenta con diez posgrados. En cinco (Ciencias Biomédicas, Ciencias Bioquímicas, Ciencias Químicas, Ciencias de la Producción y de la Salud Animal y Psicología) la formación se fomenta especialmente en la relación con los tutores y con base en el ejemplo que le dan a los estudiantes. Las pláticas introductorias al inicio del posgrado se ofrecen en varios posgrados (Neurobiología, Ciencias Biomédicas y Ciencias Biológicas).

En los otros programas se indicaron diferentes estrategias. Por ejemplo, en Neurobiología la formación en ética profesional se da mediante

un seminario de introducción a la investigación, así como en la elaboración y trabajo del proyecto de cada estudiante, en la capacitación sobre aspectos como el manejo y relación de experimentación con personas o animales y en la presentación de los trabajos en congresos. En Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud y en Enfermería se ofrece formación en Bioética; en Ciencias de la Producción y de la Salud Animal se dan seminarios tutoriales con la participación de los alumnos y se cuenta con el Subcomité del Cuidado y Uso de los Animales; en Ciencias Biológicas la formación se vincula con la existencia y seguimiento de reglas en los laboratorios y en Ciencias del Mar y Limnología la formación está presente al favorecer el trabajo colaborativo.

En relación con sus observaciones sobre la ética profesional, cinco coordinadores hicieron aportaciones relevantes: el poder de autosanción que tiene la ciencia, la importancia del rigor científico, la posición de algunos investigadores acerca de que la formación en ética profesional está ligada a la formación básica del individuo, la idea de que la formación en ética profesional debe estar presente desde la licenciatura y que «en el ámbito científico es difícil hablar de ética por todo el bagaje subjetivo que carga el concepto».

3. Ciencias Sociales

En los ocho posgrados, ninguno de los entrevistados refirió la formación en ética profesional mediante la relación tutor-estudiantes.

Las respuestas que indican el estrecho vínculo de la formación en ética profesional con los procesos de investigación se ubican en un posgrado (Estudios Latinoamericanos) y contar con materias relacionadas con la ética profesional se indicó en tres programas (Trabajo Social, Ciencias de la Administración y Derecho).

En tres posgrados se indicaron estrategias diversificadas (Ciencias Políticas y Sociales, Economía y Geografía) a partir de actividades académicas, tales como: adecuada utilización de recursos informáticos y bibliográficos, exámenes departamentales que aseguren alto nivel académico, generación de una cultura de aprendizaje independiente, mediante una evaluación externa que no depende del profesor directamente y con el cumplimiento de un reglamento establecido.

Como información adicional, los responsables de los programas (Ciencias Políticas y Sociales y Economía) vincularon las actividades que refuerzan la ética profesional con una vocación intelectual que se refleja en la responsabilidad y con el cumplimiento de altos estándares.

El coordinador de Antropología en 2009 es el único de los 40 entrevistados que afirmó que la formación en ética profesional no se promueve específicamente porque no está en el plan de estudios y, por tanto, no se considera un tema relevante en la carrera profesional.

4. Humanidades y de las Artes

Es el área que cuenta con el mayor número de posgrados (15).

En tres programas (Bibliotecología y Estudios de la Información, Estudios Mesoamericanos y Filosofía de la Ciencia), se indicó que la formación se da través de la interacción entre investigadores y estudiantes.

Las respuestas son muy variadas. Se hizo referencia, por ejemplo, al aprendizaje artesanal de la actividad que los caracteriza (Historia del Arte) y a la búsqueda de actitudes, a través del desarrollo de rasgos, tales como honradez, compañerismo, responsabilidad y puntualidad (Arquitectura). Otros afirmaron que la formación no está presente como tal o es limitada (Historia, Letras, Urbanismo y Música) o se ofrece mediante temáticas paralelas (como en el caso de Filosofía, a través del estudio de la Bioética). En Lingüística se ubicó en el rendimiento intelectual, la adecuación de los planes de estudio y el equilibrio en la conformación de grupos de trabajo que tienen como base ser parte de una generación de estudiantes.

Se informó que se promueve por medio de cursos (Diseño Industrial), asignaturas optativas, como ética de la práctica docente (Maestría en Docencia de la Educación Media Superior); líneas de investigación, como diversidad cultural (Pedagogía) y mediante un curso propedéutico (Artes y Diseño).

En lo que se refiere a la concepción de ética profesional que toman en cuenta algunos coordinadores, resalta lo siguiente: hay que partir de que la información es un bien (Bibliotecología y Estudios de la Información), la importancia del contexto en que se investiga (Estudios Mesoamericanos), lo que significa la ética profesional para cada disciplina (Historia),

la existencia de conductas no éticas de algunos estudiantes (Letras) y el respeto hacia la profesión (Artes y Diseño).

Clasificación general de las estrategias que se utilizan en la formación sobre ética profesional

1. Curriculares

Incluye cursos en línea, capacitación en experimentación científica, seminarios de investigación, materias de deontología, programas de ética y bioética y proyectos transversales en el plan de estudios.

2. Extracurriculares

Se trata de pláticas, seminarios, actividades grupales, mesas redondas, plantear problemáticas, conferencias, concursos, talleres, campañas, premios a la academia, charlas sobre el problema laboral, discusiones, coloquios, cursos de desarrollo personal, fomento al deporte, meditación, psicología y actividades artísticas.

3. Relacionadas con el ejemplo de los profesores y su interacción con los estudiantes.

Se refiere al vínculo tutor-estudiante, pláticas con los profesores, tomar en cuenta la conducta del profesor y recuperar las experiencias de los alumnos.

4. Socialización de principios y valores.

Por ejemplo, trabajo en equipo, trabajo colegiado, desarrollar la autonomía, fomentar la conciencia de la importancia del trabajo con otros, respeto a las diferencias y la diversidad, trabajar la importancia de ser genuinos, responsabilidad, autenticidad en la investigación, rendimiento académico y responsabilidad social.

5. Normatividad

Incluye manuales, reglamentaciones, información sobre regulaciones internacionales, estándares a cumplir y rendimiento de cuentas.

6. Actividades de divulgación y extensión universitaria.

Servicio social, servicio a la universidad y crear condiciones para la interacción pública.

Quinto insumo

La tercera guía de entrevista se aplicó en 2011 a 14 profesores de tres instituciones de la ciudad de Valencia: Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (Hirsch, 2013b). Tres de estos 14 profesores habían sido entrevistados en 2003-2004.⁹ Una parte de las entrevistas de 2011 se hizo por medio de pequeños grupos de discusión.

Como se mencionó, las tres guías incorporaron la misma pregunta abierta acerca de cómo formar a los estudiantes universitarios en ética profesional.

Cinco de los 14 entrevistados afirmaron que sí debería haber una materia obligatoria sobre ética profesional. Consideraron que, aunque esa estrategia es importante, no basta, pero contribuye de manera significativa a que se reflexione sobre el tema. Algunos indicaron que ya se cuenta en sus universidades con una materia, o varias de ellas, y otros de los entrevistados expresaron que la problemática se debe tratar de manera transversal en el currículo, incorporarla en otras asignaturas y que sea parte del proyecto educativo de la universidad. «El aprendizaje ético dentro de las aulas, muchas veces, está desarraigado de la realidad» (Lucía Ballester, de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir).

También hubo coincidencia en la necesidad de formar a los profesores con el objeto de que se logre la formación en ética profesional.¹⁰

⁹ Se trata de los doctores Juan Escámez, Rafaela García López y José Félix Lozano.

¹⁰ En ese punto se coincide con los profesores e investigadores y con los coordinadores de posgrado de la Unam en que es muy importante educar con el ejemplo.

Algunos de los profesores, sobre todo de disciplinas científicas, como Física y Farmacia, indicaron que no se cuenta con este tipo de materias en sus profesiones, que los estudios están sobrecargados y entonces es complicado introducir una asignatura más,¹¹ y que además ese tipo de materias se ven como «blandas», es decir, que son fáciles de aprobar sin necesidad de exámenes.

En general, se propuso una combinatoria de diversas estrategias; entre ellas, estudios de casos prácticos, trabajar situaciones de dilemas y conflictos, retomar experiencias, invitar a profesionales a que expliquen a los estudiantes los problemas éticos que han encontrado y fomentar la sensibilidad.¹² Hay coincidencia entre los académicos en esas estrategias y en situar al alumno en un contexto en que se tenga que decidir.

También se indicaron otras ideas, como conocer la función social que desarrolla cada profesión (que es lo que da legitimidad a cada una de las profesiones), estrategias de enseñanza de valores (principalmente responsabilidad) y actitudes, estrategias de formación de competencias y programas de enseñanza-servicio, aprendizaje-servicio¹³ («siempre se aprende mejor en la acción») y seguimiento de las prácticas que, además, deberían contar con un alto valor curricular y no ser sólo voluntarias.

Se insistió en el trabajo en grupo y en equipos colaborativos, conocer los problemas sociales y proponer soluciones para ellos y que hubiera un tipo de pedagogía participativa que apele a la responsabilidad.

algunas conclusiones

Como puede notarse, con base en los insumos que se describieron, el proyecto de investigación cuenta con gran cantidad de información acerca de la formación en ética profesional de los estudiantes universitarios.

¹¹ Los coordinadores del Área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías de la Unam indicaron también que hay sobresaturación de materias y que no es probable que se incorporen otras sobre ética profesional.

¹² «...pues hay muchos casos de problemas éticos, grandes estafas [...] por la falta de sensibilidad ética, de reflexión ética y de conocimiento de la dimensión ética», Dr. José Félix Lozano, de la Universidad Politécnica de Valencia.

¹³ El aprendizaje-servicio es una asignatura en que los estudiantes tienen que detectar un problema de la realidad, hacen un diagnóstico de la situación y crean un proyecto para un colectivo concreto y éste se desarrolla y evalúa. «Es una manera de aprender en la práctica» (Inmaculada López-Francés, de la Universidad de Valencia).

Proviene de diversas fuentes: materiales bibliográficos, hemerográficos y documentos, respuestas a un pregunta abierta en un cuestionario-escala sobre ética profesional a profesores e investigadores y tres guías de entrevista con preguntas abiertas: dos con profesores españoles y una con los 40 coordinadores de posgrado de la Unam. El sujeto principal de esta parte de la investigación se focaliza, pues, en los académicos, ya que no se preguntó directamente a los estudiantes acerca de su formación en ética profesional.

Con excepción del caso de los expertos en este campo temático (principalmente el Dr. Augusto Hortal y el Dr. José Félix Lozano), muchas de las propuestas articulan dos éticas aplicadas como si fuesen una sola: ética profesional y ética cívica y lo mismo sucede cuando se responde con base en la ética en general. Esto fue más notorio en los profesores españoles en la primera entrevista en 2003-2004 y de la muestra de profesores e investigadores de posgrado de la Unam.

Aunque no como la única propuesta de formación, domina una visión *principalista* de la ética profesional (Hirsch, 2013a) basada en los principios de la ética profesional: Beneficencia, No Maleficencia, Autonomía y Justicia. Hay numerosas respuestas dirigidas a la necesidad de formar en ética profesional con base en ellos.

Respecto a los valores en general, se enfatizan la responsabilidad y la honestidad y se hace referencia a valores profesionales de las distintas disciplinas. Valdría la pena detectarlos de manera más detallada en toda la información recabada. Queda, entonces, como una tarea pendiente.

Hay una enorme coincidencia en estrategias formativas, tales como «estudios de caso profesionales éticamente dilemáticos»¹⁴ y que provienen de la realidad, métodos de solución de problemas, análisis de códigos profesionales¹⁵ y énfasis en programas de servicio que privilegian la práctica

Muy importante resultó la necesidad reiterada de formar a los estudiantes en habilidades sociales, capacidades de trabajo grupal y en equipos e, incluso, en términos de desarrollo personal. Para el proyecto, esta idea es significativa, pues, con base en la aplicación del cuestionario-escala, a la

¹⁴ Así los expresó el Dr. Cobo (2004) en el curso que diseñó e impartió en la Universidad Pontificia Comillas en Madrid.

¹⁵ Además de que el conocimiento y análisis de los códigos se planteó en las entrevistas en Valencia en 2011, lo había planteado el Dr. Cobo como parte del curso que impartía.

muestra de estudiantes y a la muestra de los profesores e investigadores de posgrado de la Unam las competencias sociales son las que menos fueron elegidas por los sujetos de la investigación. Los coordinadores de posgrado, por el contrario, insistieron en que esa organización del trabajo es parte de la formación en ética profesional y que es usual en todos los programas.

La interesante propuesta que expresaron los académicos españoles, en la aplicación de la primera entrevista abierta y en los rubros del curso del Dr. Cobo en 2003 y 2004, acerca de la importancia de la descripción sociológica e histórica de la profesión y el grado de profesionalización de la disciplina y su contexto, fue mencionada en las respuestas de los profesores e investigadores de posgrado de la Unam, pero no en los demás insumos. Considero que vale la pena recuperarla en las estrategias formativas.

Resultó también interesante, especialmente en cuanto a los profesores e investigadores de posgrado de la Unam y en algunos de los entrevistados, el señalamiento de conductas no éticas y de la importancia que tienen y pueden tener tanto en la formación, con el propósito de evitarlas, como ejemplos de lo que no se debe hacer y con la finalidad de reflexionar que en la toma de decisiones, cuando se omite el aspecto de la ética profesional, se pueden generar consecuencias negativas.

En los coordinadores de posgrado de la Unam, además de las numerosas estrategias formativas explícitas e implícitas, sobresalen las respuestas acerca de la relevancia del vínculo tutor-estudiante y de la participación de los alumnos en procesos de investigación. Es reiterativa la idea de enseñar con el ejemplo.

En la pregunta central acerca de si debería haber una materia sobre ética profesional en todas las carreras universitarias, es afirmativa en todos los insumos con el propósito de promover la reflexión ética. De todos modos, se plantea paralelamente la observación de que contar con asignaturas de esta naturaleza no es suficiente, si no constituye un contenido transversal, si no se considera en la formación de profesores y si no es de interés para las instituciones universitarias.

referencias

- Beauchamp, T., J. Childress (2001). *Principles of biomedical ethics*. Fifth edition. New York: Oxford University Press.
- Cobo, J.M. (2003). Ética profesional, 4º de pedagogía (curso 2003-04). Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas.
- _____(2004). Universidad y ética profesional. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 15, 258-276. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hirsch, A. (2004). Utopía y universidad. La enseñanza de ética profesional. México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 41, diciembre, 32-37.
- _____(2010a). Formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (número especial). <<http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-hirsch3.html>> (febrero 2 de 2014).
- _____(2010b). Consideraciones de profesores de posgrado de la Unam acerca de si debería existir una materia de ética profesional para todo el alumnado. A. Hirsch (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*. Colección Estudios. Posgrado en Pedagogía. Unam. México: Conacyt, Unam-Posgrado de Pedagogía, Díaz de Santos.
- _____(2011). Sugerencias de los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México para promover la ética profesional. M. Montes, A. Hirsch, J. Santillán, *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, **reduval**.
- _____(2013a). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 43 (julio). España: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, 97- 111.
- _____(2013b). Una mirada acerca de la ética profesional con catorce profesores de tres universidades de Valencia, España. Rodrigo López Zavala, Solís, Martha Lorena Solís y Eustolia Durán Pizaña, (coords.), *La docencia como proyecto ético*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Juan Pablos Editores.
- _____(2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 43 (julio). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, 97- 111.
- Hortal, A. (1994). *La ética profesional en el contexto universitario. Lección inaugural del curso académico 1994-1995 de la Universidad Pontificia Comillas*. Madrid, España: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

-
- _____ (1995). La ética profesional en el contexto universitario. *Aula de Ética. La ética en la universidad. Orientaciones básicas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Lozano, J.F. (2000). Pedagogía de la ética de la ingeniería. *Revista Educación y Pedagogía*, 28, 59-67, segunda época, vol. xii, septiembre-diciembre. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación.
- Lozano, J.F., A. Boni, C. Siurana, C. Calabuig (2003a). *La educación en valores éticos en las enseñanzas científico técnicas. Experiencia del Grupo de Innovación Docente en Educación en Valores en los Estudios Científico-Técnicos en la upv*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Lozano, J.F. (2003b). Ethical Responsibility In Engineering: a fundamentation and proposition of a pedagogic methodology. *International Conference on Engineering Education*. Valencia, Spain, July 21-25.



capítulo iii
ética profesional en la cultura del
profesorado normalista: asignatura pendiente

Rodrigo López Zavala¹

Valentín Félix Salazar

Martha Lorena Solís Aragón

Eustolia Durán Pizaña

Perla Judith Díaz Valles

Los niños y jóvenes van a la escuela para educarse como personas que tendrán en sus manos la conducción de la sociedad. Si aceptamos como válida esta premisa, entonces es valedero asumir que los profesores mexicanos tienen el compromiso ético de formar ciudadanos justos y para la democracia. Este es uno de los propósitos fundamentales de la escuela moderna, en especial de los profesionales de la educación, de lo cual desprendemos que la tarea docente es cada vez más relevante en un mundo donde las evidencias de incivilidad, injusticia, pobreza, exclusión social y corrupción en las instituciones se han convertido en tendencia preocupante. La respuesta absoluta a todos los conflictos sociales no se encuentra sólo en la acción de los profesores, pero el lugar que social y profesionalmente ocupan los sitúa como sujetos necesarios para el cambio educativo que requiere la sociedad.

El perfil cultural de los docentes se pone en juego frente a las necesidades de socialización y formación en la vida contemporánea. Los aprendizajes sociales en la escuela necesitan tener como referencia los conflictos, inequidades y exclusiones que caracterizan el entorno de la institución educativa, pues la comprensión de estos hechos contribuye a configurar las individualidades de los educandos. Sin embargo, la realidad de la profesión docente revela que esos deberes éticos tienen débil presencia en la

¹ Grupo de académicos de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Escuela Normal de Sinaloa inscrito en la tradición de los estudios culturales en educación.

cultura del profesorado, lo cual indica que los rasgos sociomorales imprescindibles adquieren limitada presencia en la relación educativa.

Analizar las disposiciones culturales de los profesores resulta necesario al observar el mundo controvertido e injusto a que pertenece la escuela mexicana. De esa valoración surge la idea principal que articula este trabajo: identificar algunos rasgos asociados con la necesidad del compromiso ético de los docentes, desde donde podamos imaginar la posibilidad de transformar los centros escolares, teniendo como divisa el cambio progresista en la educación. Esto se convierte en un tópico más relevante cuando nos referimos a las instituciones y profesores que tienen la encomienda de formar docentes.

Son numerosas las señales de que en la escuela mexicana se vive una debilidad ética. «El bullying en la educación secundaria es un rasgo cultural preocupante, los asaltos a mano armada por estudiantes adolescentes aumentó su cifra y la delincuencia con título universitario ya nos colocó como un país corrupto» (López Zavala, 2013a:9). Algo sucede en la cultura de los adultos que más influyen en el desarrollo moral de niños y jóvenes, pues al menos los resultados de la escuela no son para presumirse en la sociedad mexicana. En atención a esto, hemos fijado la mirada en la Escuela Normal de Sinaloa, por tratarse de la institución formadora de docentes de mayor tradición en el noroeste de México. El propósito es buscar explicaciones a la problemática que tiende a expandirse e imaginar opciones formativas que coadyuvan a que la ética profesional sea parte constitutiva del perfil cultural del profesorado y que, como consecuencia, pauten su tarea como educadores. Tomar a la institución normalista como referencia para nuestro análisis obedece al afán de puntualizar el conocimiento. Sin embargo, esto constituye una ventana para observar fenómenos similares en la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, también formadoras de profesionales de la educación.

ética docente ante la crisis de la escuela

La escuela mexicana se ha convertido en el objeto de crítica de políticos, padres de familia, analistas, organismos no gubernamentales y, por supuesto, investigadores de la educación. Muchas señales indican la crisis

de los aprendizajes académicos y sociales, cuyas consecuencias las observamos en diversos espacios. En medio de esta problemática, y quizá por ser los de mayor autoridad e influencia con los niños y jóvenes en una jornada diaria continua y prolongada, se encuentran los profesores sorteando las normas institucionales, las necesidades cognitivas y morales de sus alumnos y el control de la burocracia escolar, poseedores de una débil cultura profesional, por supuesto insuficiente para que logren comprender su función social en el mundo contemporáneo.

Dos referencias para concebir el trabajo docente en esta dimensión ética: el discurso de política educativa, contenido en el artículo tercero constitucional y la legislación secundaria, en cuyas normas se fija el compromiso social del profesorado de contribuir en la formación de la ciudadanía democrática, y el principio de la ética de la docencia de regresar a la sociedad el bien recibido como sujeto beneficiado con el título de educador, teniendo el deber de poner en juego su cultura profesional para que niños y jóvenes se conviertan en protagonistas de la sociedad moderna, civilizada y justa.

Todos los profesionales están comprometidos con la sociedad moderna que hizo posible su formación universitaria o normalista. Sin la creación de estas instituciones no hubieran desarrollado la profesionalidad con que obtienen ingresos para su manutención y la de su familia. Siendo esta idea de origen weberiano, se requiere ampliarla con lo que Cortina (2000:24) ha dicho acerca de que sus acciones no deben reducirse a una función económica, sino que su plena legitimidad se logra cumpliendo el compromiso de compensar a la sociedad por el beneficio recibido. La docencia debe concebirse desde esta mirada que la sitúa en el campo de la ética profesional.

El desafío ético de la docencia está en correspondencia a los aprendizajes necesarios que deben lograrse en la escuela, concebido el presente con una visión de futuro. La provisionalidad de los saberes académicos, la ruptura de legitimidad de los adultos en el imaginario de las nuevas generaciones, así como los rasgos anómicos y de violencia que se expresan cada vez con mayor crudeza, principalmente en la educación básica y el bachillerato, son la fuente de muchas de las preguntas que la sociedad se formula acerca del papel de los profesores en la formación del ciudadano democrático, justo y competente.

Esto pone de relieve el desempeño de los sujetos escolares, en especial del profesorado, focalizando las observaciones sobre el cumplimiento de los deberes de todos aquellos que, no obstante roles distintos en la escuela, han adquirido el compromiso con la sociedad de que en la institución educativa se reproducirán y desarrollarán los conocimientos, competencias y valores necesarios para una satisfactoria vida económica, social y personal. Los hechos sociales nos indican que no se está cumpliendo la tarea. Vale preguntar: ¿quién falla en las aulas? La primera respuesta es que falla el acto docente. Los niños y los jóvenes llegan a la escuela a desarrollar aprendizajes para tener una vida próspera, digna y civilizada. Esto lo dice la Constitución Política de México, el currículo, la literatura pedagógica innovadora y todas las voces sensatas y comprometidas con la educación. Con Hortal (2000) afirmamos que con la docencia se requiere hacer el bien y con los mejores modos para lograr el desarrollo de buenos aprendizajes, de acuerdo con lo que demandan la ciencia y la tecnología, así como teniendo en cuenta los saberes y actitudes necesarios para la convivencia pacífica y las vocaciones por la justicia.

La razón de ser de este concepto se fundamenta en la convicción de que los educandos de hoy son los que tendrán en sus manos a las instituciones de la sociedad. Esta es la divisa ética de la profesión docente; sólo así se cumple con el principio de beneficencia, haciendo el bien formando ciudadanos competentes y socialmente comprometidos con una vida justa. Por tanto, sólo así se compensa a la sociedad por el bien recibido al formarlos como profesionales de la educación.

La docencia se ha constituido en el eslabón más frágil ante el alud de valoraciones acerca de su desempeño. La profesión docente está en el centro de la crítica por la situación de la educación en México. Sin duda, el contexto institucional y los discursos educativos son factores que pautan la acción de los profesores. Sin embargo, como sujetos intelectuales, los docentes son los responsables directos de la calidad que predomina en las aulas. Las modas de la pedagogía oficial, el burocratismo del sistema educativo y el abandono de la escuela pública se han de convertir en focos del cuestionamiento de los educadores, pero mientras en ese plano se logran lentamente los cambios necesarios, en el espacio áulico los docentes siguen siendo actores relevantes, incluso insustituibles, pues ante su influencia educativa se encuentran (o por menos deben encontrarse)

todos los niños, adolescentes y jóvenes como destinatarios de la herencia cultural y moral que ha creado la sociedad, una idea fundamental de Durkheim (1991), aún pertinente, para valorar las instituciones educativas y de sus profesores.

Admitiendo que los contextos son adversos para los profesores, ese hecho eleva el deber ético de la profesión docente por hacer de la escuela, como dijera Comenio² desde el siglo xvii, auténticos «talleres de la humanidad», en donde han de formarse personas ilustradas, virtuosas y piadosas, según el razonamiento de este pedagogo. La añeja consigna del magisterio coreada en las marchas de este gremio, que dice «hacen como que nos pagan y por eso hacemos como que trabajamos», está muy alejada del principio de beneficencia. Sin abandonar la crítica al descuido que el poder estatal tiene ante la educación, principalmente ante las demandas del profesorado, es pertinente establecer que la ética de la profesión docente sustanciada con valores intelectuales y morales, es el principal cinturón protector ante la crisis social que amenaza a la escuela.

imaginario profesional en la cultura docente

No hay ninguna institución social más importante que la escuela con sistematicidad, organización, intencionalidad formativa y evaluación periódica de resultados, y que tenga el encargo de la sociedad para que las generaciones logren los conocimientos, desarrollen competencias y configuren su perfil con los valores sociales y estéticos que demanda el mundo contemporáneo. En este plano, la finalidad de la institución escolar es superior al de la familia. Por esa razón, todos volteamos con ojo cuestionador a la escuela, al observar el fenómeno creciente de descomposición que ha invadido a la sociedad mexicana. Esta concepción de la escuela integral para la modernidad puede apreciarse por primera vez convertida en política educativa con el triunfo de la Revolución Francesa, cuyo proyecto fue presentado ante la Asamblea Legislativa por Condorcet (2001) y un grupo de legisladores en las postrimerías del siglo

² En medio del acoso por la Santa Inquisición en el siglo xvii, incluso el asesinato de su familia por el poder político de la época, Comenio (1988) fue precursor de la profesión docente donde la ética es el eje articulador de su discurso pedagógico.

xviii; ahí sobresale el propósito de formar ciudadanos justos y democráticos para la sociedad y el Estado moderno emergentes. Y esta ola invadió al mundo y, por supuesto, se expresó en la lucha de los liberales en México y en la Constitución de este país aprobada en 1857 (Poder Legislativo, 2013). En medio de este proyecto moderno, está el profesorado como sujeto intelectual y moral en quien se deposita la responsabilidad de cumplir en las aulas una educación orientada por los ideales de la libertad, igualdad, justicia, progreso y fraternidad.

Lo anterior sitúa a los docentes en una disyuntiva: se asumen como protagonistas de esta tradición democrática y humanista o, en su caso, se refugian en lo que Habermas (1988) ha criticado como la causa principal para que la modernidad se haya convertido en un proyecto inconcluso: la cuestionada opción de la racionalidad técnica, que en la docencia se manifiesta al tener como finalidad el dominio de saberes académicos sin nexos con lo que sucede en el entorno injusto, excluyente y violento, que afecta la escuela. Como se infiere, es la disyuntiva entre el compromiso ético de docentes que promueven aprendizajes académicos en comunicación con la realidad social y cultural de los educandos o, por el contrario, que reducen su acción profesional a depositar información académica en mentes infantiles y juveniles, haciendo caso omiso del mundo en descomposición. La primera postura otorga legitimidad a la docencia como profesión; la segunda, confirma el carácter técnico del enseñante, que por experto que sea se sitúa por debajo no sólo de los fines de la escuela moderna, sino, además, que se aleja de una auténtica profesionalidad moral.³

El espacio escolar, sobre todo las aulas, es mucho más que un escenario académico. La relación educativa está concebida para reproducir los valores sociales necesarios para la vida democrática. Pero no siempre es así, al observar que en los docentes predomina una visión técnica, pues se piensan a sí mismos sujetos que tienen el encargo institucional de lograr altos aprendizajes en las disciplinas académicas. Incluso, la percepción predominante es que el buen profesor es el que pertenece a esta perspectiva profesional (López Zavala, 2013b:147-159). Las políticas

³ En una investigación en carreras universitarias (López Zavala, 2009), se desarrolló el concepto *profesionalidad moral*, entendida como la formación académica de profesionales en comunicación sistemática con la vida social, individual, cultural, económica, ecológica, etc., propias de cada campo de conocimiento, tendiente a desarrollar el compromiso, la identidad y la moralidad del profesional.

oficiales y los condicionamientos profesionales que producen los programas de estímulo y de reconocimiento a los profesores son los principales reforzadores de este perfil docente.

En las filas docentes también conviven prácticas innovadoras. Son marginales y están asociadas a convicciones en la perspectiva de la ética docente. El empoderamiento de estos profesores y su capacidad para influir en una educación alternativa son todavía reducidos; sin embargo, ellos son la posibilidad de ampliar los espacios del cambio educativo, poniendo en juego su autoridad docente como parte de su compromiso ético.

principios éticos de la cultura docente: beneficencia, autonomía y dignidad

La cultura profesional del profesorado no se reduce a los saberes académicos de su campo de enseñanza. No se dispone de tasas absolutas para medir cuáles y en qué magnitud son los conocimientos, competencias y valores que deben formar parte de la configuración cultural de los docentes, pero sí hay mínimos éticos que se requieren en la formación del *ethos* profesional. Nuestro propósito es detenernos en tres de los principios éticos de la profesionalidad de los docentes: beneficencia, autonomía y dignidad. Esos principios se piensan y se viven en un campo interdisciplinario,⁴ donde las finalidades educativas y las condiciones sociales y económicas de las prácticas en la escuela deben entenderse de modo interdependiente, pues de lo contrario idealizamos buenas voluntades individuales de los sujetos y, por consecuencia, al no tomar en cuenta los ámbitos donde transcurre la jornada laboral de los profesores, se corre el riesgo de llegar a conclusiones culpabilizadoras y moralinas contra los sujetos inmersos en una particular relación social y de poder en la institución escolar.

Los docentes están llamados a hacer el bien desde su profesión, a enseñar bien, a comunicar saberes actuales y pertinentes, además de hacerlo con modos comprensibles y humanistas. Es la convicción y práctica

⁴ Consultar a Teresa Yurén (2011) acerca de su concepto de la ética profesional como campo interdisciplinario.

del principio ético de beneficencia (Hortal, 2000; García, Jover y Escámez, 2010; López Zavala et al., 2012). Hacer dictados de información, tomar las aulas sólo como espacio académico, dejando de lado la inevitable socialización de modos de vida que se produce en este lugar (Jackson, 1968) y restando importancia a la influencia que ejerce el profesorado desde su experticia y su autoridad docente es condenar al abandono el principio de beneficencia y, por tanto, disminuir la posibilidad de desarrollo del *ethos* profesional.

El contexto de las instituciones, en específico las relaciones sociales producidas en algunas circunstancias, provocan imaginarios esperanzadores para el cambio educativo. En 2010 soplaron aires democráticos en Sinaloa, entidad ubicada en la región noroeste de México. Al menos eso creyó gran parte de la población sinaloense. En ese año, la entidad vivió elecciones para gobernador y diputados, resultando ganador de la gubernatura Mario López Valdez, postulado por una alianza de partidos políticos opositores, luego que él mismo encabezó una amplia franja de militantes disidentes del partido oficial. Como consecuencia de su triunfo, el gobernador presentó su propuesta política en los diferentes rubros, entre los cuales interesa resaltar el apartado educativo. La ilusión ciudadana por el cambio democrático se concretó en las urnas y el nuevo gobierno anunciaba animoso su plan transformador. Y la educación constituyó desde el inicio un eje importante en su programa. Lo hizo bien. Sin embargo, la prueba de los hechos vendría después.

Un rasgo distintivo del discurso de este proyecto político es su preocupación por el desarrollo ciudadano, su énfasis en la transformación hacia una ciudadanía democrática y participativa en los problemas que aquejan al estado. En su plan de desarrollo, el gobernador aspira a la construcción de ambientes y espacios sociales para que, mediante una serie de acciones planeadas tiendan a lograr el desarrollo pleno de la ciudadanía, aquella que tiene derechos y los exige que se respeten. El gobernador Mario López así lo enfatizó en su *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016*: «Seremos un gobierno con verdadera vocación humanista. Centraremos el esfuerzo en la superación de los sinaloenses, en la recuperación de los espacios perdidos en nuestra comunidad, en la promoción de valores sociales y en el aprecio por la vida y la libertad» (ped, 2011:13).

Es notorio su aliento discursivo en la mirada sobre la educación, ya que en su texto subraya que para enfrentar con éxito los nuevos esquemas de competencia requiere del impulso de «políticas educativas viables, socialmente concertadas, a partir de procesos efectivos de participación y corresponsabilidad, con un enfoque sobre derechos y responsabilidades ciudadanas, que vincule y dé consistencia a la relación entre cada política educativa» (ped, 2011:85-86).

También para el renglón educativo el gobernador establece en su plan de desarrollo: «fortalecer la práctica docente en el ejercicio de valores útiles a la convivencia y el respeto a la vida, que reditúe en el equilibrio social y la transformación armónica de su entorno» y una de sus acciones para alcanzarla será

fortalecer el programa para la práctica de los valores en escuelas de educación básica y proporcionar la capacitación correspondiente a los docentes. Desarrollar un programa orientado a fortalecer la educación desde una perspectiva con visión humanista. Esto se dará a conocer en la entidad mediante conferencias y cursos talleres, centrados en el crecimiento del potencial humano de directivos, docentes y estudiantes. (ped, 2011:67).

A tono con ello, la Secretaría de Educación Pública y Cultura (Sepyc), junto con las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (ifad) y otros centros de educación superior, han organizado dos congresos internacionales sobre valores en la ciudad de Mazatlán, acciones que pretendieron involucrar a gran parte de académicos, intelectuales, funcionarios, directivos, profesores y estudiantes de diversos niveles educativos para

intercambiar y analizar reflexiones y propuestas sobre el papel de los valores en la educación en México, con el propósito de articular un programa de formación en valores para el sistema educativo del estado de Sinaloa, de acuerdo con las demandas sociales y los retos de la entidad (Sepyc, 2012)

A partir de ahí, tener información importante que contribuyera a fortalecer las propuestas de programas para la formación en valores, particularmente entre los jóvenes que se forman como docentes. Léase con

esto el lugar relevante que en este discurso tiene la Escuela Normal de Sinaloa.

En ese contexto, se presenta el programa «En Sinaloa se Viven los Valores» (siviva), el cual tiene, entre otros objetivos, establecer la cultura de la formación en valores en todos los niveles educativos; enriquecer la formación inicial de los profesores de las ifad, con acciones que le fortalezcan; capacitar y actualizar a los docentes, administrativos de apoyo en todos los niveles escolares, entre otros (siviva, 2012:40-41).

Tratando de poner en marcha ese programa, la Sepyc ha publicado convocatorias para que directivos, docentes, personal de apoyo, alumnos y padres de familia de las escuelas de educación básica de Sinaloa participen en el concurso sobre «Prácticas Escolares Exitosas de Valores» (*El Debate de Culiacán*, 2013a). Además, iniciaron la certificación basada en valores, que de acuerdo con el titular de la Sepyc, «consta de dos etapas; la primera es que el personal de las oficinas centrales de la Secretaría de Educación se certifique en valores, y la segunda es llevar estas enseñanzas a los planteles educativos» (*El Debate de Culiacán*, 2013b).

Algunas de las ifad se han visto obligadas a establecer de nuevo su horizonte en términos de su función social, las han forzado a redefinir su compromiso institucional y social respecto a los valores que todo profesional egresado debe aprender en su trayecto de formación inicial.

Buscando estar a tono con este discurso prometedor de otra realidad en las escuelas, a partir de 2010 la comunidad normalista elaboró un nuevo concepto de la misión, visión y valores principales que se constituirán en la guía del quehacer educativo de la institución. De acuerdo con lo anterior, la misión de Escuela Normal de Sinaloa (ens) será

Formar profesionales de la educación con habilidades intelectuales, dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las conductas sociales, en función de las exigencias de los niveles educativos para los cuales se orienta su formación, así como un alto grado de compromiso con las exigencias del desarrollo y el cambio social (ens, 2010).

Asimismo, se establece que la educación que se imparta en la ens

tenderá a desarrollar todas las facultades del ser humano de una manera integral a la vez que se fomentará: el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad, la democracia, la libertad de creencias, pero manteniéndose ajeno a cualquier doctrina religiosa, el respeto y contribución a mejorar la convivencia humana con el aprecio hacia la dignidad de las personas, responsabilidad para el trabajo (ens, 2010).

Como puede apreciarse, el discurso de la propuesta de política educativa, en particular en lo referido a los valores y la ciudadanía, está coherentemente estructurada e interconectada con el *Plan Estatal de Desarrollo*. Estas orientaciones éticas y políticas parecieran suponer que los funcionarios tienen claridad sobre el despliegue de acciones y prácticas tendientes a desarrollar la ciudadanía en los distintos espacios sociales, en especial en las instituciones donde se está formando a los docentes. Sin embargo, a casi cuatro años de gobierno es necesario acotar el tema de la ciudadanía y reflexionarla a partir de los siguientes cuestionamientos:

¿Qué repercusiones han tenido los comportamientos de funcionarios en los procesos y prácticas educativas, de manera destacada de los valores y actitudes ciudadanas en la formación del profesorado y los estudiantes de la ens? ¿Cómo han impactado en la realidad estos discursos del gobierno en el desarrollo de la ciudadanía como valor en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, particularmente en la ens? ¿En qué sentido los funcionarios han sido coherentes con el discurso y sus acciones en la práctica ciudadana? ¿Cuáles son las implicaciones de no respetar e incumplir las orientaciones de la formación y los perfiles profesionales de los profesores normalistas? Por tanto, ¿de qué manera están contribuyendo a su formación y el desarrollo del valor de la ciudadanía en los estudiantes normalistas? ¿Qué rasgos de las prácticas educativas de los profesores predominan en el desarrollo de la ciudadanía como valor en los estudiantes? ¿En qué sentido las prácticas ciudadanas son apreciadas como valor en la formación de los futuros profesores?

Una luz en el túnel hace imaginar que la ética profesional tomaría lugar en el perfil cultural de los jóvenes en proceso de formación docente. La eticidad requerida en la cultura profesional de los futuros profesores fue anunciada en los discursos institucionales; la contextualización de la docencia como tarea socializante para responder a realidades conflictivas y

dominadas por la exclusión social dejaba ver una intencionalidad positiva en el desarrollo de la profesionalidad moral (López Zavala, 2009:11-37). Sin embargo, tal hecho nos condujo a observar si, en consecuencia, con esas orientaciones las autoridades institucionales y los propios profesores de este centro normalista acaso se dispusieron a crear los espacios de reflexión ética tendiente a desarrollar la moralidad y generar comportamientos de acuerdo con los principios declarados.

Un conjunto de ideas políticas, pedagógicas y sociales comprendidas en la evolución del pensamiento y en las propuestas programáticas de la Escuela Normal, son nutrientes de lo que podría concebirse como la mínima eticidad para la buena docencia, pero no es suficiente si consideramos que se requiere cierto desarrollo de su moralidad para enjuiciar e, incluso, autocriticarse para tomar las mejores decisiones en su vida como profesional de la educación, lo cual se espera que lo conduzca a un comportamiento mediado por la reflexión y la voluntad para hacer realidad sus convicciones, ya sea en sus prácticas en el aula y en todos los ámbitos de la institución. Sin la conjugación de estas tres dimensiones, el de la eticidad, la moralidad y el comportamiento ético, como puede desprenderse de lo que ha escrito Yurén (2011:24-26), afirmamos que el círculo de la profesionalidad moral de los docentes queda inconcluso, teniendo repercusiones limitantes en la constitución del ethos del profesorado.

Esas reflexiones nos obligan a observar acciones y prácticas concretas, experiencias vividas en diferentes espacios y momentos educativos. La subordinación política y cultural de la Escuela Normal de Sinaloa respecto al gobierno del estado, no obstante la proclama de cambio democrático, hace que las prácticas entre la burocracia, directivos institucionales y los profesores se desarrollen con escasa eticidad. La heteronomía es el rasgo dominante.

El discurso político no resiste la prueba de los hechos. En 2013 se vivió un proceso de asignación de plazas docentes en la Escuela Normal. La normatividad federal establece en su artículo 51 que «para ingresar como académico a las Escuelas Normales, así como para ser promovido, deberá cumplirse siempre con el procedimiento de concurso de oposición establecido en este Reglamento» (Sep, 1982:13). El principio ético de la dignidad y de respeto a la legalidad se quebranta por el poder institucional, se avala por los beneficiados y se calla por la mayoría de los

profesores esperando mejores tiempos que recuperen la eticidad mínima ya contemplada en las normas y en las propuestas de cambio democrático en el discurso educativo. Los críticos marginales pierden su voz en el vacío. Ingresan nuevos profesores y se promueven otros más. Todos fuera de la ruta legal y académica.

La relación vertical del poder de autoridades centrales sobre los miembros de la comunidad normalista, así como la ausencia de contrapesos y oposición crítica, hace que la mayoría de los profesores viva en medio de relaciones de fuerza que provocan temor, dependencia o, como estrategia de sobrevivencia, tendencia a refugiarse en la zona de *confort* caracterizada por el acriticismo del profesorado. Las posibilidades reales de desarrollar acciones de resistencia o de oposición por algunos docentes son cada vez menores. La imposición del poder autoritario de los funcionarios ha dejado en segundo término el cumplimiento de los principios éticos contenidos en la letra discursiva, cuya consecuencia es el desvanecimiento de la posibilidad innovadora en sujetos que tienen la encomienda social de la formación de jóvenes docentes con una configuración cultural articulada con los principios de la ética profesional.

El currículum normalista que se vive en la ens se distancia del currículum pronunciado en cada acto oficial de la burocracia. Los principios éticos se han convertido en proclamas repetidas para dar lustre al discurso del poder público. Son proclamas repetidas como *spot* publicitario y presentados como «grandes avances en la formación de profesores». Sin embargo, en los ámbitos formativos se aprecia que han sido invadidos por la heteronomía del profesorado y, por tanto, son lecciones que se aprenden por los estudiantes para seguir reproduciendo una lógica de dominación, lo cual va en sentido contrario a la ética profesional que requiere socializarse por los adultos expertos que están formando a la juventud y cuya misión es ser el reemplazo en las aulas.

Al analizar los planes y programas de las distintas licenciaturas que se imparten en las escuelas normales, salvo la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética, que por la naturaleza de sus finalidades es imprescindible su amplio contenido en este campo temático, podemos observar que en las otras licenciaturas prácticamente se reducen a tres cursos. Uno, de Formación Cívica y Ética; otro, denominado Formación Ciudadana, y opcionalmente se propone

un tercer curso llamado Cultura de la Legalidad. Esto es por lo menos una ventana importante, aunque aún insuficiente, en la formación de profesionales que tendrán en sus manos el destino y calidad de las escuelas de educación básica, principalmente si consideramos el contexto social dominado por la injusticia, la desigualdad económica, la violencia, el descrédito de los políticos; en suma, una sociedad muy conflictiva a la que pertenecen las instituciones. En esta realidad deshumanizante y de grandes desafíos es en la que tiene que pensarse, cuando se identifica como problema crucial la selección y promoción de la planta académica en la Escuela Normal.

Las limitaciones legales y macropolíticas que la comunidad académica normalista padece para modificar el currículum, tiene entre sus orígenes la legislación federal y la normatividad en cada una de las entidades del país. Cambiar el currículum formal es prácticamente imposible desde cada institución, en tanto que el Estado mexicano, a través de las instancias y dependencias creadas para el caso, posee la atribución absoluta e intransferible para llevar a cabo las reformas curriculares. Sin embargo, como dirá Carbonell (2001:13-40), la innovación educativa se produce en el campo mismo de la formación, por lo que, no obstante los límites que imponga el currículum oficial, éste puede tener transformaciones progresistas, a condición de que la cultura profesional del profesorado y la autoridad institucional se pongan en juego en un trabajo colegiado en sentido innovador. Los hechos y las señales culturales que predominan en la institución normalista en Sinaloa no son muy prometedores. La disputa cultural entre el conservadurismo y las prácticas innovadoras conduce necesariamente al debate ético. Sin embargo, las raíces de la institución en la idiosincracia de sectores medios y bajos de la sociedad sinaloense, así como las variadas experiencias de su colectivo docente, también indican que persiste la posibilidad del cambio en su profesorado.

Detenemos nuestra mirada en dos incisos estrechamente relacionados con la posibilidad de que en la formación inicial de profesores la ética profesional constituya un factor cultural relevante: los sujetos formadores de docentes y el currículum normalista. Los primeros, como supuestos expertos para desarrollar en los estudiantes la profesionalidad de educadores; lo segundo, como cultura seleccionada y sistematizada intencionalmente bajo cuya influencia habrá de formarse la nueva generación

de profesionales, los cuales, al obtener su título, deberán hacer de las escuelas espacios para el desarrollo intelectual y moral de niños y jóvenes. Ambos elementos son parte del dispositivo institucional que, si se han pensado en correspondencia a los principios enunciados, se espera que estén articulados por la ética profesional como base en la constitución del ethos de los profesores que tienen el encargo de tutelar los procesos de formación docente en la Escuela Normal. Por tanto, es pertinente identificar algunos hechos relacionados con esta problemática.

La subordinación del colegiado docente no es tema que inquiete a quienes ejercen el control social de la institución. Más bien, es un requisito para mantener el *statu quo* propio del conservadurismo de la moral preconventional (Kohlberg, 1992) que ata la cultura normalista. Es la antítesis de la ética profesional, ya que toda institución moderna que dignifique la cultura de la profesión académica está alejada del otorgamiento de plazas docentes sin sujetarse a criterios básicos requeridos en la selección de profesionales de la educación, como el examen de oposición, grados, formación y perfil pertinentes, experiencia docente y publicaciones, entre otros, que podrían dar cuenta de la voluntad del cambio cultural en sintonía con la letra del discurso ofrecido como innovador. Vale decir que el incesto académico y los lazos consanguíneos son los criterios que sobresalen en la renovación de titularidades al otorgar plazas en el citado proceso. La sombra de la herencia laboral favoreciendo a hijos, esposas, hermanos y otros parentescos, en combinación con la ausencia de convocatoria abierta hacia académicos con méritos profesionales, fue el signo de lo que la autoridad institucional ha llamado la renovación de la planta docente normalista, todo ello ante la indiferencia de la mayoría de los profesores que sólo cuida su zona de confort. Y los críticos de siempre siguen viendo crecer su marginalidad. Sus argumentos son menospreciados para seguir debilitando la utopía del cambio cultural en el profesorado normalista. De nuevo, ¡la luz es muy tenue al final del túnel!

Las recetas y definiciones de autonomía y dignidad docente son distracciones conceptuales que al aprenderlas sólo ayudan a pasar exámenes a los estudiantes, pero se convierten en principios vacíos cuando la moralidad de los sujetos está por debajo de los mínimos éticos, impidiendo a los profesores ejercer la crítica a la relación de poder que inhibe el

desarrollo cultural de una institución educativa. Sin ello no hay comportamiento ético posible.

Las señales de los hechos indican la debilidad de la ética profesional del profesorado normalista atrapado en la red de poder institucional. No hay indicios de querer cambios de fondo, y éstos no se decretan; se construyen socialmente, siempre y cuando la moralidad del gremio docente se disponga dar el salto. Esta fragilidad en los valores de los profesores no es privativa de la Escuela Normal, pues el predominio del conservadurismo y simulación están presentes en otras instituciones, como la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa y la Universidad Autónoma de Sinaloa (López Zavala, 2007; 2013b).

Con sujetos heterónomos, como lo muestra el silencio del gremio normalista ante la violación de las normas de contratación del personal académico, el currículum normalista no tiene buenos augurios. Cuando la crítica marginal sólo entusiasma a sus voceros, es señal inequívoca de que el colectivo docente está impedido de una auténtica cultura del cambio progresista en la formación de profesionales de la educación. Así pues, los principios éticos de la autonomía y la dignidad siguen siendo, al menos, una aspiración necesaria.

En ese sentido, Bolívar y Balaguer dicen que una educación en y para la ciudadanía, además de enseñar un conjunto de valores propios a una comunidad democrática, debe también

Estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiadas) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. La configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores es, por eso, el contexto adecuado para una vivencia y aprendizaje de la ciudadanía. (Bolívar y Balaguer, 2006:10).

Estos son algunos de los rasgos culturales de los profesores normalistas desde donde orientan su tarea de enseñar. La eticidad de docentes contempla un listado de acciones, prácticas, costumbres, identidades para hacer el bien desde su saber profesional, es decir, el ethos necesario para volver realidad el principio de beneficencia al formar a jóvenes educadores. Vale seguir preguntando si con el acercamiento que ya hemos

tenido a su configuración cultural podría esperarse una voluntad libre y creativa para introducir mejoras a la propuesta institucional, tendiente a desarrollar las cualidades intelectuales, técnicas y morales en sujetos que se están formando para la docencia.

ética de la profesión docente. un compromiso para cambiar las escuelas

Los profesores son sujetos relevantes para el cambio educativo. El papel intelectual y moral que la sociedad les ha asignado es el núcleo de su profesionalidad, cuyos deberes no sólo están establecidos en un convenio o contrato laboral, sino, fundamentalmente, los que están concebidos en el proyecto de la modernidad.

La ética de la docencia permite ver su función social en todo su integridad, la cual no se reduce a la enseñanza de contenidos académicos, por mejor que se lleve a cabo. La educación es mucho más que el dominio de conocimientos y competencias disciplinares para sortear exámenes en la escuela, pues siendo importante esto para que los educandos salgan airoso en el trayecto escolar, lo trascendente es la formación de la moralidad en los niños y los jóvenes que se enfrentarán no a un mundo armonioso, sino a la exclusión, la violencia, el desempleo, la desigualdad social, la pobreza y la corrupción, como signos destructivos de una sociedad que con frecuencia está ausente durante el estudio en las aulas. Aquí radica uno de los compromisos éticos de los docentes: someter a crítica y promover la comprensibilidad de los problemas cotidianos del entorno, analizadas desde los saberes académicos contenidos en los libros de texto.

El resultado de nuestro análisis a lo largo de este trabajo apunta que las decisiones y prácticas de funcionarios que deciden el rumbo y los ámbitos de formación de profesores no son congruentes con los discursos contenidos en las propuestas de política educativa, lo cual ha generado una deslegitimación social en el gremio docente en las instituciones formadores. Cuando el comportamiento de los sujetos no se diferencia por la práctica de principios contenidos en el discurso educativo que crean expectativas de cambio, trae como consecuencia la desmovilización académica y la ausencia de sinergia institucional. Ese hecho no es

nada alentador, más grave aún en medio de las numerosas desilusiones que han aparecido en el imaginario de la sociedad respecto a lo que es hoy la institución escolar.

Cumplir con el principio de la ética profesional de la docencia, como es el de la formación del nuevo ciudadano justo y democrático, es una tarea necesariamente colegiada. Aunque hay que empezar con uno, o con una, según el caso, es evidente que no basta un Don Quijote de la Mancha; se requiere que la eticidad y el desarrollo de la moralidad contagie a la comunidad, ya sea a un grupo escolar, al colectivo de profesores o, preferentemente, a todo el centro escolar. Estos son los espacios donde se producen las auténticas innovaciones.

Postergar el inicio de un proyecto educativo con esta divisa, esperando que se ponga en marcha una política educativa en esta dirección, es refugiarse en el conservadurismo docente, cuya consecuencia es la disminución de la profesionalidad y, por tanto, es reducir la acción profesional a un medio para obtener un salario, renunciando al papel que la sociedad les ha asignado a los profesores, como es el de coadyuvar al crecimiento personal y a la formación de una ciudadanía, cuyas capacidades los conduzcan a dirigir a las instituciones sociales mejor que como lo ha hecho (o deshecho) la presente generación adulta.

El compromiso ético de los docentes radica no en el cumplimiento de los rituales escolarizantes, sino en ayudar a formar personas para que, desde su profesión, puedan recomponer este mundo injusto e inhumano que los adultos estamos heredando.

Una premisa que subyace en el análisis es que todo proyecto educativo es un imaginario ético, sobre todo si lo entendemos como una propuesta de formación de personas académicamente competentes y socialmente comprometidas con su profesión y ante los problemas de su comunidad. Y en el caso de la formación del profesorado normalista, el imaginario demanda una base mínima de eticidad, moralidad y comportamiento ético de aquellos sujetos que tienen la encomienda de la sociedad de formar buenos educadores.

referencias

- Carbonell, Jaume (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Comenio, Juan Amos (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Cortina, Adela (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. Adela Cortina y Jesús Conill (coords.), *10 palabras clave en la ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Durkheim, Emilio (1991). *La educación moral*. México: Colofón, México
- El Debate de Culiacán, periódico del 6 de octubre de 2013a. Culiacán, Sinaloa, México.
- _____, periódico del 15 de octubre de 2013b. Culiacán, Sinaloa. México.
- Gaceta Parlamentaria (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Ixii Legislatura, Cámara de Diputados, año xvi, Palacio Legislativo de San Lázaro, núm. 3851-a, (consultado: 1 de septiembre de 2013).
- García, Rafaela, Gonzalo Jover, Juan Escámez (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2011). *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016*. Sinaloa.
- _____(2012). Programa siviva. Culiacán, Sinaloa, México: Secretaría de Educación Pública.
- Sep (1982). Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública (ritpa-sensep). México.
- Poder Legislativo (2013). *El Congreso Constituyente y la Carta de 1857*. <http://www.diputados.gob.mx/cedia/biblio/virtual/bicentena/doc_hist_inde/04_BD_cong_cons.pdf> (consulta: 25 de julio de 2013).
- Habermas, Jürgen (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- Hortal, Augusto (2000). Docencia. Adela Cortina y Jesús Conill (coords.), *10 palabras clave en la ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Jackson, Philips (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kohlberg, Laurence (1992). *La psicología del desarrollo moral*. Vol. 2. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- López Zavala, Rodrigo (2009). La profesionalidad moral: valores éticos en la formación universitaria. Rodrigo López Zavala (coord.), *Huellas de la profe-*

- sionalidad. *Ética profesional en la formación universitaria*. México: uas, Plaza y Valdés.
- _____(2013a). Introducción. *Ética docente y cambio educativo*. Rodrigo López Zavala et al., *La docencia como proyecto ético*. México: uas, Juan Pablos Editor.
- _____(2013a). *Ética docente en tiempo nublado*. Valores sociales en la formación universitaria. Rodrigo López Zavala et al., *La docencia como proyecto ético*. México: uas, Juan Pablos Editor.
- _____(2013b). *Ética de la docencia universitaria*. La dimensión social en la cultura profesional del profesorado. Revista *Edetania*, 43, de la Universidad Católica de Valencia. Valencia, pp.147-160.
- _____(2012). *Ética de la profesión docente*. Una mirada al profesorado universitario. Ana Hirsch Adler y Rodrigo López Zavala (coords.), *Ética profesional en la docencia y la investigación*. México: uas, uabc, uat, umsnh, upaep, Ediciones del Lirio.
- _____(2007). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora. Valores profesionales en la educación superior*. México: uas, Plaza y Valdés.
- Sepyc (2010). *Misión, visión y valores de la ens*. Portal de la ens. Culiacán, México.
- _____(2012). I Congreso Internacional Educación en Valores. Hacia una sociedad de valores y del conocimiento en Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, 25, 26 y 27 de abril.
- Yurén, Teresa (2011). *La ética profesional: un objeto de investigación interdisciplinario*. Ana Hirsch (coord.), *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario*. Tomo 2. México: Gernika.
- _____(2005). *Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes*. Teresa Yurén et al. (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.

capítulo iv
la necesidad de una formación ética
en la educación inicial de los alumnos del
magisterio

*Roberto Sanz Ponce*¹

La sociedad demanda y precisa de personas con profundo calado ético. Más si cabe, en un momento como el actual en el que nos inundan a diario con titulares de telediarios y de periódicos en los que nos muestran cientos de casos de corrupción política, de malversación de dinero público, de estafas, de gente que se enriquece fraudulentamente, etc., a la vez que aumenta, de manera exponencial, la población que vive en situación de pobreza o de pobreza extrema, incluso en los países considerados como del primer mundo. Al mismo tiempo, comienza a generalizarse entre jóvenes y no tan jóvenes una intensa desafección por todos los asuntos que afectan la *polis*, es decir, aquello que afecta al bien común.

Es, en ese contexto, donde la escuela emerge como una de las mejores y más importantes instituciones en pro de la formación del espíritu ético, en aras de una transformación social. Y a nadie se le escapa, o se le debería escapar, que si la escuela se convierte en un instrumento de educación ética, es necesario que sus maestros —encargados de formar a estos niños y jóvenes— sean, en primer lugar, personas éticas y, en segundo lugar, que tengan la formación necesaria para llevar a cabo esta educación.

Por todo ello, la integración de la formación ética en la universidad requiere un cambio en la cultura docente del profesorado. Sin embargo, esta necesidad, la de una formación ética, no es compartida aún por toda la comunidad

¹ Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Valencia, España.

universitaria. La universidad está preocupada por diferentes cuestiones que vive como necesidades urgentes, y que le hacen perder a veces la capacidad de distinguir entre lo urgente y lo importante. Son necesarios más argumentos que ayuden a convencer a aquellos que aún no lo están, y que contribuyan a la promoción de actitudes y acuerdos en el profesorado orientados a la creación de una cultura docente en la universidad capaz de generar una mejora de la calidad y una forma diferente de entender la tarea docente del profesorado, que incorpore no sólo la preocupación, sino la dedicación a la formación ética del estudiante (Martínez, 2010:20).

1. los maestros ante el reto de la educación integral

El Instituto de Estadística de la Unesco y el Centro de Educación Universal de Brookings publicaron recientemente (febrero de 2013) el primero de una serie de tres Informes titulados: *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*, en el que se analizaba, de manera muy somera, las competencias, conocimientos o áreas de aprendizaje que todos los niños y jóvenes de cualquier parte del mundo y condición deberían dominar para tener éxito en la escuela y en la vida. Todas estas competencias, conocimientos o áreas de aprendizaje, quedaban agrupadas en siete «dominios de aprendizaje», entre los que destacaba el dominio *social y emocional*, es decir, la necesaria adquisición por los discentes de los valores relacionados con los aspectos sociales, comunitarios y civiles, así como con la salud mental y el bienestar.

La profesora Adela Cortina, en un sugerente libro titulado *¿Para qué sirve realmente la ética?* (2013), se preguntaba acerca del sentido último y fundamental de la formación de los jóvenes. Ante esta delicada pregunta, remarcaba la necesidad de formar ciudadanos justos, provistos de valores morales para la consecución de una sociedad más igualitaria y más democrática, en un intento de alejar a los ciudadanos del permanente estado de infantilismo perpetuo (Savater, 1998) en el que se intenta mantener a la población desde algunas instancias políticas. De esta manera, dejaba en un segundo plano, aun siendo consciente de su importancia, el aspecto academicista —técnico/profesional— que, por supuesto, también se debe afrontar y asumir.

La cuestión no es, pues, en las escuelas y universidades formar sólo técnicos bien especializados que puedan competir y atender las demandas de los mercados, sean las que sean, sino educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hacen responsables de los medios y de las consecuencias de unas acciones con vistas a alcanzar los fines mejores (Cortina, 2013:134-135).

Se trata, en definitiva, de un intento de huir de brillantes técnicos sin ningún tipo de escrúpulos morales y éticos. Sirva como ejemplo el análisis de las causas —ingeniería económica— y los «culpables» —excelentes economistas, a la vista de todos— de la grave y profunda crisis económica que golpea a toda Europa y especialmente a España.

Ante esta realidad, la educación se enfrenta a una serie de retos fundamentales. La escuela tiene en sus manos la tarea fundamental de formar a las nuevas generaciones, a los ciudadanos y profesionales del futuro. Este desafío, nada fácil, por otra parte, recae de manera institucional —en otro ámbito se encuentra la familia— en los docentes, que deben responder a las demandas y necesidades de la sociedad y de los miembros que la conforman, para lo cual precisan de una adecuada formación de base. El sistema educativo, en sus niveles obligatorios, ha tenido tradicionalmente una triple finalidad (Sanz, 2011). En primer lugar, la socialización de los jóvenes en la cultura de su comunidad, despertando el sentimiento de pertenencia a la familia, al pueblo o ciudad y al país. Una segunda finalidad era la transmisión a los niños y jóvenes de los conocimientos básicos que la ciencia había obtenido. Y, por último, la tercera finalidad era la preparación, en los niveles medios y superiores del sistema escolar, para el desempeño eficiente y eficaz de las profesiones y de los oficios más cualificados, de acuerdo con o en función de las necesidades sociales.

Esa situación ha cambiado sustancialmente en el último tercio del siglo pasado y la sociedad española se ha instalado en un cambio acelerado, que se ha agudizado en los primeros años del siglo xxi. La sociedad ya no es tan homogénea culturalmente, sino, que por el contrario, se ha convertido en un *corpus* complejo y multicultural. Además, el foco esencial del conocimiento ya no se encuentra en la escuela, ya que el acceso de todos a la información, en tiempo real, a través de las diferentes pantallas digitales ha sustituido el rol del maestro. De esta manera,

el sistema escolar manifiesta esa pluralidad y esa desorientación acerca de su propia finalidad, por lo que debemos replantearnos una serie de interrogantes: ¿en qué cultura y en qué valores queremos educar?, ¿para qué sociedad debemos educar?, ¿qué tipo de ciudadano buscamos? (Ortega, Touriñán y Escámez, 2007).

En este nuevo contexto, debemos repensar el papel que debe asumir la ética en la formación de los nuevos docentes. A partir de ahora, se le debe requerir

responsabilidad y compromiso en general y responsabilidades y compromisos concretos. Responsabilidad para contribuir a crear las condiciones y aportar el conocimiento necesario para lograr una educación de calidad en relación a cada una de las personas que está educando en función de su entorno y de la sociedad en la que aprende y crece; y compromiso ético en relación al logro de un desarrollo moral en sus alumnos que les permita construir su propia matriz de valores y estimar aquellos valores que como el pluralismo y el respeto hacen posible, en una sociedad diversa como la actual, una vida en comunidad más digna para todas las personas que en ella conviven (Martínez, 2010:5-6).

Por ello, es importante hacer una profunda reflexión acerca de la identidad profesional del maestro, de su verdadero sentido en la sociedad del conocimiento, en la que el principal foco del saber —como hemos dicho— ha virado sustancialmente, y ya no se encuentra en el docente, sino en la red —internet—, modificándose, en parte, sus funciones y competencias. En ese marco, el docente presta un verdadero servicio público, siempre y cuando se convierta en un profesional éticamente competente. La escuela y el sistema educativo, en general, adquiere la finalidad de desarrollar y promover el pensamiento crítico de los estudiantes (García, Jover y Escámez, 2010). En esa misma línea, Álvaro Marchesi (2008:31) recoge una afirmación del filósofo Wilfred Carr, en la que mantiene que

La educación supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: requiere capacidades para ayudar a los otros a que crezcan en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a los otros como fines en sí mismos. La importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo

personal y moral de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos.

Por desgracia, es cierto, el aspecto ético ha sido uno de los grandes olvidados en los diferentes planes de estudio del magisterio, más preocupados por una formación didáctico-pedagógica y disciplinar, *com si la formació docent que es realitza, ja sigui inicial o permanent, hagués de ser ètica per naturalesa, per si mateixa, partint d'una bondat innata que fes que la formació hagués de ser així i no d'una altra manera*² (Imbernón, 2011:9).

La experiencia ha demostrado, a todas luces, que esta afirmación es totalmente errónea. Aunque también somos conscientes de que la simple introducción de la «ética» en el currículum académico de los futuros maestros, por sí sola, tampoco solucionaría el problema, ya que, como describe el profesor Imbernón:

La formació ètica ha de permetre desenvolupar en el professorat en formació la construcció i apreciació d'uns determinats valors, desaprendre valors que conreen éssers humans competitius, aïllats i insolidaris per portar a l'aula l'aprenentatge d'una pràctica de ciutadania activa, uns valors democràtics, una lluita a favor de la inclusió social, una responsabilitat compartida i la necessitat d'implicar-se en projectes col·lectius com una feina compromesa amb la dignitat de tots els éssers humans. I sobretot, com la finalitat educativa, aprendre a veure la desigualtat com una situació ètica i socialment inacceptable (Imbernón, 2011:10).³

Es, por ello, que las facultades de magisterio y sus claustros de profesores deberían introducir en su reflexión acerca del perfil profesional del futuro maestro, así como en su quehacer pedagógico, esta formación ética. Al igual que al andar se enseña andando, a comportarse de manera

² Como si la formación docente que se realiza, ya sea inicial o permanente, tuviera que ser ética por naturaleza, por sí misma, partiendo de una bondad innata que hace que la formación tenga que ser así y no de otra manera.

³ «La formación ética ha de permitir desarrollar en el profesorado en formación la construcción y apreciación de unos determinados valores, desaprender valores que generan seres humanos competitivos, aislados e insolidarios, para llevar al aula el aprendizaje de una práctica ciudadana activa, unos valores democráticos, una lucha a favor de la inclusión social, una responsabilidad compartida y la necesaria implicación en proyectos colectivos como una tarea comprometida con la dignidad de todos los seres humanos. Y sobre todo, como finalidad educativa, aprender a ver la desigualdad como una situación ética y socialmente inacceptable.»

ética se debería enseñar a través del comportamiento —en las diferentes relaciones entre profesor-alumno, profesor-materia, profesor-conocimiento, profesor-sociedad...— ético del docente, favoreciendo un aprendizaje vicario a través del modelado, sin olvidar que la finalidad es promover la actuación ética de los propios estudiantes.⁴ El compromiso de los docentes para con los futuros maestros debe ser máximo, siendo la formación ética una demanda inaplazable, tanto para los educadores como para los educandos, ya que serán éstos los encargados de formar y educar posteriormente a los niños y jóvenes en el bien común y la democracia. «La apuesta por la excelencia del profesional es la apuesta por una docencia ética y no sólo por “incluir la ética en la docencia”». El catedrático de Filosofía de la Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, el profesor Ibáñez-Martín, en la Lección inaugural del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, titulada «¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa», mantenía que

el profesor, necesariamente, tiene una influencia moral sobre los estudiantes, que la escuela no puede desentenderse de la tarea de promover una educación ética y que si a todos nos parece acertado que Descartes dijera que la naturaleza está escrita en lenguaje matemático, que hemos ido descubriendo, igualmente nos debiera parecer procedente pensar, a la vista de la amplia coincidencia entre valores morales en culturas que han crecido sin relación entre ellas, que el ser humano tiene un lenguaje moral en el que podemos ir avanzando, conscientes de que la eficacia de las leyes morales nada tiene que ver con la de las leyes físicas, pues están mediadas por el deseo y la libertad, que pueden impedir su cumplimiento (Ibáñez-Martín, 2010:17).

Por tanto, es preciso adecuar la formación de los futuros maestros a las diferentes demandas de la sociedad, que en estos tiempos difíciles y de incertidumbre se centran y ponen el acento en los aspectos éticos y morales —dominio *social* y *emocional*, tal y como recogía el Informe *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*, o años antes, el

⁴ En ese sentido, una alumna de Licenciatura, expresaba: “La verdadera labor de la formación ética y moral, en mi opinión, no está en los diseños de currículos ni en una asignatura para enseñar ética; está en la obra de los educadores de acuerdo a las condiciones en cada una de sus comunidades educativas y derribando obstáculos para lograrlo” (Calero, 2010: 50).

Informe Delors, *La educación encierra un tesoro*, con dos de los cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo xxi: saber ser y saber convivir. Los encargados de educar a las nuevas generaciones –alumnos de infantil, primaria y secundaria obligatoria– en la dimensión ética deben asimilar y acomodar en su proceso formativo esta serie de principios y valores, a través de la vivencia y de la práctica. Esta responsabilidad recae, en primer lugar, en los profesores que imparten docencia en los diferentes grados de magisterio –educación infantil y educación primaria– y en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y, en segundo lugar, en los responsables de elaborar los distintos planes de estudio universitarios.

2. la profesión docente hoy y su compromiso con la ética

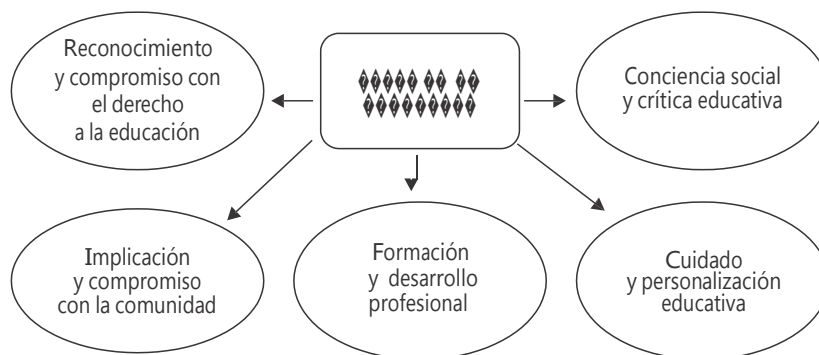
El docente de hoy, a diferencia del de otros momentos históricos más influidos por tendencias de corte positivista, debe convertirse en un verdadero «maestro de humanidad» (Ibáñez-Martín, 2013).⁵ Lejos debería quedar la imagen del docente como un mero reproductor –transmisor de conocimientos, para acercarse hacia posicionamientos más próximos a la figura del mediador, del guía y orientador, con el objetivo de conectar «el quehacer docente con la ambición de contribuir a hacer posible una sociedad más humana, equitativa y democrática» (Escudero, 2011:97).

La escuela debe convertirse, de esta manera, en un verdadero agente al servicio de la sociedad, donde además de dotar de conocimientos a sus estudiantes, se contribuya a la formación personal, ética, social y cívica. No sólo contribuye al crecimiento intelectual de sus alumnos, sino a la vez educa y eleva su nivel vital y personal. Enseñar es hoy una parte importante de la tarea de educar. Educar es siempre, a la vez que cualquier aspecto por pequeño que sea, enseñar a vivir (Hortal, 2000:3).

El profesor Puig Rovira (2012), en esa misma línea, mantiene que en la escuela se debe crear una verdadera «cultura moral», mediante la cual se genere una especie de atmósfera que envuelva e influya a todos los

⁵ El profesor Altarejos (Altarejos y otros, 2003:9) se decanta en esta dicotomía entre el saber y el saber ético, por la segunda, aun siendo consciente de la histórica primacía de la primera sobre la segunda: «La vocación de humanidad –llega a ser el que eres– reclama una unidad de vida entre saber, querer y hacer, que se persigue incesantemente, pero rara vez se alcanza.»

miembros de la comunidad escolar, a sus relaciones personales y con el entorno. Bajo esta concepción, la ética docente—«éticas de la profesión docente», dirá Escudero (2011)— debe atender el siguiente conjunto de dimensiones:



Escudero (2011:96).

En ese sentido, los profesores García, Jover y Escámez (2010), describen una serie de principios fundamentales que debería poseer la ética docente.

En primer lugar, hacen mención al *Respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa*. Los docentes deben respetar la unicidad de cada uno de sus alumnos. Esta obligación moral se traduce en el respeto a la conciencia, a la intimidad y a la diferencia de todos sus estudiantes.

En segundo lugar, destacan la *Promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil*. De esta manera, se le exige al docente cierta beligerancia, sin miedo a caer en adoctrinamientos, en la enseñanza de los valores recogidos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, tales como la igualdad, la libertad, la paz, la responsabilidad, la tolerancia...

En tercer lugar, abogan por *Proceder siempre conforme a la justicia y la imparcialidad*. Todos los docentes, independientemente del nivel educativo en que se encuentren, deben partir de un principio fundamental,

mediante el cual se reconozca la igualdad, dentro de la diferencia, de todos sus alumnos. El trato debe ser equitativo y justo –no simplemente objetivo o neutral, como mantienen algunos docentes–,⁶ atendiendo a sus derechos y necesidades básicas, en pro de la justicia social y de la promoción personal. El principio de justicia, en este sentido, no concluye con la simple asistencia a la escuela. La Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación encargaba, en 1972, al psicólogo Jean Piaget un análisis y reflexión acerca del artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En esta obra, titulada: *A dónde va la educación*, afirmaba que el derecho a la educación no puede quedar limitado al simple derecho a asistir a un aula durante un determinado número de años y de adquirir una serie de conocimientos preestablecidos. La escuela debe tener dos funciones fundamentales: formar la razón y formar la moral. El pensamiento lógico no es algo innato en la persona, sino que debe ser desarrollado y educado. En cuanto a la formación moral,

cualquiera deberá admitir que si algunas disposiciones innatas permiten al ser humano construir las reglas y los sentimientos morales, esta elaboración supone la intervención de un conjunto de relaciones sociales determinadas, familiares en primer lugar y también más generales (Piaget, 1974:15-16).

En cuarto lugar, animan al docente a *Proceder con autonomía y responsabilidad profesional*. Los docentes deben ser responsables de todas sus decisiones en torno al acto educativo, así como de las consecuencias que se deriven de esas decisiones. Además, se les debe exigir que se sitúen en un continuo y constante proceso de formación y perfeccionamiento.

En quinto lugar, recogen el *Principio de beneficencia*. La educación tiene como finalidad principal conseguir que todos sus alumnos aprendan. En esa misma línea, Domínguez (2003:30), en su *Ética del docente*, mantiene que el maestro «es apoyo al educar, al enseñar, al proporcionar todo lo necesario para realizar el proceso de plenificación de la persona.» Por ello, éstos deben poner en funcionamiento todas sus competencias profesionales con la finalidad de conseguir el objetivo mencionado.

⁶ En aras de la objetividad y de la neutralidad, se comenten con nuestros estudiantes cientos de injusticias. Si todos somos distintos, deberíamos ser tratados de manera diferente, manteniéndose simplemente aquello que nos hace semejante. «No hay nada más injusto, que tratar al diferente de manera igual.»

Por último, enuncian el *Principio de confidencialidad y de veracidad*. A todo docente se le exige integridad y honestidad, así como no difundir ciertas informaciones personales extraídas de las tutorías de aula.

2.1. La ética profesional en función de los niveles educativos

Los profesores de todo nivel educativo
deben tener conciencia clara de que están «por y para»
el bien educativo de sus alumnos:
reales y los potenciales.
Jordán (2003:134-135).

El sistema educativo español queda distribuido en dos grandes bloques. Por un lado, la enseñanza de carácter básico –general, obligatoria y gratuita– y, por otro, la enseñanza de carácter posobligatorio. Es lógico pensar, si analizamos la «ética» como una parte esencial del ser humano, que su adquisición debe producirse en los años de enseñanza básica, es decir, aquella que es cursada por la totalidad de la población. Es, por ello, que la ética debe estar presente tanto en educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, y todas ellas deben responder al principio de una «educación digna», que proporcione «una base sólida para los futuros aprendizajes y, además, las competencias esenciales que permitan participar en la vida de la sociedad» (García, Jover y Escámez, 2010:40-41), es decir, se trata de una responsabilidad compartida.

Esto no significa que toda la responsabilidad deba recaer en las espaldas de los maestros de dichos niveles educativos, ya que sería una carga imposible de llevar.

La ética profesional docente queda incompleta y distorsionada si no se enmarca en la perspectiva de una ética social, desde la que poder aclarar en qué contribuye el propio ejercicio profesional como docente para mejorar la justicia en la sociedad (García, Jover y Escámez, 2010:38).

Aunque esta descarga no debe esconder la verdadera responsabilidad de los docentes en los niveles de enseñanza obligatoria, como lo recogen los profesores García, Jover y Escámez (2010:45-46):

La primera obligación que deben seguir los maestros es la enseñanza a los niños de los valores éticos de la dignidad de la persona, de la justicia, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la tolerancia o respeto activo, de la participación, de la paz y de la responsabilidad. [...]

En segundo lugar, hay que enseñar a los niños que los valores éticos o la falta de los valores éticos se hacen presentes en muchas situaciones de la vida escolar. [...] En tercer lugar, los maestros tienen que mostrar estima y aprecio por los valores [...] En cuarto y último lugar, los valores se aprenden practicándolos y los maestros harán bien en organizar situaciones de aprendizaje en el aula.

La pregunta parece obligatoria. ¿Qué formación reciben los maestros y profesores de los diferentes niveles educativos para hacer posible esta formación ética entre su alumnado? Si analizamos las diferentes Órdenes eci que el Ministerio de Educación y Ciencia ha ido publicando en los últimos años, en las que se recogen las competencias profesionales que deben adquirir los estudiantes de Magisterio –Infantil y Primaria– y los profesores de secundaria para llevar con éxito su profesión docente, llegamos a ciertas conclusiones:

En el Grado de Educación Infantil⁷ (*Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre*) de las doce competencias que se establecen en el currículum, simplemente tres de ellas hacen referencia, de alguna manera, a aspectos éticos, aunque en ningún momento se menciona la palabra «ética». En ese sentido, la segunda competencia refiere la necesidad de promover los aprendizajes relacionados con la dimensión emocional y volitiva; la tercera competencia habla del aprendizaje del diseño de contextos en los que se respeten los derechos humanos; por último, la quinta competencia establece el fomento de la autonomía, de los sentimientos y de la vida en común entre nuestros alumnos. Esta formación se traduce,

⁷ Competencias: «2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva;
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos;
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.»

normalmente, en una asignatura en el plan de estudios llamada: *Ética y deontología profesional*.

Por su parte, en el Grado de Educación Primaria⁸ (*Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre*) de las doce competencias que se establecen en el currículum, simplemente dos hacen referencia, de alguna manera, a aspectos éticos, aunque, de nuevo, en ningún momento se menciona la palabra «ética». La cuarta y la séptima competencia refieren al respeto de los derechos humanos y el fomento de la educación democrática y de la ciudadanía activa. Esta formación, nuevamente, se traduce, en la mayoría de los planes de estudio, en una asignatura llamada *Ética y deontología profesional*.

Por último, en el Máster de Educación Secundaria⁹ (*Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre*) de las once competencias que se establecen en el currículum, simplemente una hace referencia, de alguna manera, a aspectos éticos. Tampoco en esta ocasión se menciona la palabra «ética». La quinta competencia refiere la educación emocional, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos. En este caso, no existe ninguna asignatura que trate directamente la formación ética de los futuros profesores de Secundaria.

2.2. Las competencias profesionales de los docentes del siglo xxi: características personales y pedagógicas

En líneas generales, hay ciertas aptitudes del docente que pueden facilitar el compromiso de los alumnos con su proceso de aprendizaje-enseñanza y, por tanto, favorecer la adquisición de las competencias básicas y la satisfacción escolar. El Informe Delors (1996) establecía los cuatro pilares fundamentales a los que debía dar respuesta la educación: Saber, Saber hacer, Saber ser y Saber convivir. Dos de estos cuatro pilares ponen el foco de

⁸ Competencias: «4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.»

⁹ Competencias: «5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.»

atención en aspectos relacionados con la ética (Saber ser y Saber convivir). La lectura de este Informe en clave de formación de los futuros maestros –aquellos que deben encargarse de la educación de los niños y jóvenes en estos cuatro saberes– nos hace replantearnos los cimientos de lo que deben ser las competencias de los nuevos docentes, obviamente, ya no tan centradas en la mera transmisión de conocimientos. Este replanteamiento hacia una formación más humana –menos técnica– precisa de una serie de habilidades personales y pedagógicas que deben ser adquiridas en el proceso de formación de los maestros.

A) *Características personales*

Cuando hablamos del papel que juega el maestro en la formación de sus alumnos, tendemos a pensar, únicamente, en una serie de características pedagógicas o de estilo docente que debe poseer, pero solemos dejar al margen una serie de cualidades de carácter personal –habilidades sociales– que influyen de manera muy importante en el proceso educativo. La formación, inicial como permanente, de los docentes ha carecido, históricamente, de los contenidos y técnicas adecuadas para preparar al futuro maestro para relacionarse con el grupo de alumnos, con sus compañeros de claustro o con los padres y familias; para trabajar los aspectos emocionales de sus alumnos; para convertirse en un referente ético. Se suponía un talante especial y unas habilidades sociales concretas por el mero hecho de querer dedicarse a la enseñanza, realidad que se ha demostrado falsa.

La vida en el aula se ha convertido en una sucesión constante de interrelaciones personales, algunas conscientes y otras no tanto, que influyen y determinan el aprendizaje de los alumnos y el clima creado en la clase. Entre estas características personales que deben adornar la figura del buen docente destacan: el *autocontrol*, es decir, la capacidad de dominar ciertas situaciones –emociones, sentimientos e incluso conductas–, donde se le exige al docente tranquilidad, no perder los nervios ni las formas y mostrar ante sus alumnos que tiene controlada la situación; poseer una equilibrada *autoestima*, ni excesivamente alta ni, por supuesto, baja. Valorarse, sentirse bien consigo mismo, ser consciente de su valía, al igual que conocer sus límites y carencias, es la única manera de poder

valorar correctamente a los demás, en su justa medida, de poder reflexionar sobre su propia práctica docente –práctica reflexiva–, así como de aceptar las posibles críticas de una forma constructiva y positiva; tener *empatía* y saber situarse en el lugar del otro, comprender su realidad, entender su punto de vista y estar ágil a prestar ayuda a aquel que lo necesite; ser *asertivo* y defender con entusiasmo y firmeza sus posturas, pero siempre sin ofender ni intentar imponer nada a nadie. Poner límites y saber decir que no.

Pero hay un aspecto que todavía complica, más si cabe, la tarea docente. Todas estas cualidades deben ser poseídas por los maestros, pero al mismo tiempo deben ser transmitidas y aprendidas por sus alumnos.

Aunque, sin duda alguna, hay dos cualidades que, a mi entender, son esenciales para llevar a cabo la labor educativa. Por un lado, tener habilidades para comunicar, para llegar a la gente, para conectar con los alumnos y, por otro, tener vocación de maestro. Que te guste tu tarea como docente, entendida, como hemos dicho, con espíritu de «servicio», no como una actividad «profesional». Todo ello, sin perder de vista que «no vamos a clase a hacer reír a los alumnos (cosa que viene muy bien ocasionalmente) y tampoco a ser cariñosos para que se sientan bien, sino a ayudarlos en su tarea de aprender» (Morales, 2002:36).

B) Características pedagógicas

En cuanto a las características pedagógicas del docente, debemos partir de la capacidad de crear un clima de confianza y de respeto que pueda fomentar la comunicación interpersonal y la participación de nuestros alumnos en clase, sin miedo a equivocarse y a ser reprendido públicamente ante cualquier fallo. En el aula, las relaciones que se establecen entre el profesor-alumnos y entre alumno-alumno, pueden, por un lado, favorecer el desarrollo normal de la clase, estableciéndose una verdadera «comunidad de aprendizaje» (Acosta, 1998) o, por el contrario, pueden impedirlo o entorpecerlo. La confluencia en el aula entre los estilos docentes (maestro) y los estilos de aprendizaje (alumnos) condiciona, sin duda, la motivación de éstos hacia el aprendizaje. De las muchas clasificaciones en cuanto a los estilos docentes, nos gustan especialmente dos de las clásicas. Por un lado, la de Lippit y White (1938), en la que definen

tres estilos docentes: autocrático, democrático y *laissez-faire*. Y la que años más tarde realizan Anderson y Brewer (1945), que ahondan en esa misma línea, describiendo dos estilos: dominador e integrador. Obviamente, de estas clasificaciones se pueden extraer algunas conclusiones: no es lo mismo para el clima del aula y para la formación personal ético-moral del alumno un docente *autocrático* (distante, individualista, autoritario en las decisiones) o *laissez-faire* (que no toma decisiones ni se involucra), que un docente *democrático*, que sugiere, anima, llega a acuerdos, fomenta el trabajo cooperativo. Del mismo modo, no es lo mismo un docente *dominador*, que impone sus criterios, normas, métodos, que uno *integrador*, que consensua, fomenta un buen clima de trabajo en clase. Asimismo, los docentes que conocen y tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos consiguen hacer más atractiva y más sencilla su propia educación. El conocimiento de las diferentes formas de aprender de sus alumnos (visual, auditivo y kinestésico) lleva al docente a la utilización de diversas metodologías, que sitúan en igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos y, por tanto, consiguen que estén más motivados por aquello que se enseña en el aula.

En segundo lugar, interesarse por los éxitos y los fracasos de los alumnos, ayudándoles en su crecimiento personal y académico. El simple hecho de «preocuparse», es decir, de reconocer al otro como alguien válido que despierta nuestra atención, favorece el interés de nuestros alumnos por lo que se enseña, sobre todo en aquellos alumnos que sufren cierta falta de atención en sus casas y les ayuda a interiorizar ciertos valores relacionados con el compañerismo y el respeto hacia los demás. Atender y preocuparse por aquellos alumnos que tienen más dificultades, menos capacidad, escasos recursos, hacerles comprender su importancia, aumentar su autoestima, es una de las tareas fundamentales del docente. Enseñar a los que quieren y pueden aprender es mucho más sencillo; nuestro trabajo se revaloriza cuando atendemos a colectivos más desprotegidos.

En tercer lugar, vivir lo que se enseña, creerse el papel del maestro como aquel que modela, guía y orienta a su aprendiz. Divertirse enseñando y transmitir ese placer por el aprendizaje en cada una de tus clases. Mostrar a los alumnos que el esfuerzo y la dedicación dan su fruto, no tanto en calificaciones y notas, sino fundamentalmente en el disfrute

del aprender, del descubrir conjuntamente lo que no se sabe; en definitiva, en ir creciendo en ese proceso de autoeducación. Sólo puede motivar aquel que se siente motivado para hacer algo.

Por último, sentirte feliz por lo éxitos y avances de los alumnos, por verles «volar solos», sin necesidad de tu ayuda. Alegrarte cuando te incomodan con sus preguntas, porque han conseguido hacer preguntas inteligentes, que te obligan a estar en un continuo proceso de actualización.

En síntesis, un docente motivado, que antepone al alumno a su propia materia o asignatura y a sus intereses personales, que se involucra en el proceso de aprendizaje enseñanza, que siente los éxitos y los fracasos y los comparte con el alumno como si fuesen propios, que facilita que los alumnos tomen la palabra, piensen, razonen y justifiquen sus juicios y opiniones. Todo ello, es la base de una buena educación.

2.3 Hacia un código deontológico de los maestros

Como hemos ido describiendo en las páginas precedentes, la profesión docente, es decir, la tarea del maestro, debe ser entendida desde una doble dimensión: el maestro enseña y el maestro educa. Lejos debería quedar la histórica dicotomía en cuanto al papel del docente.

Una educación centrada puramente en el desarrollo de destrezas mentales (saber conocer) y procedimentales (saber hacer) es, sin duda, todavía miope e, incluso, incoherente. La enseñanza pura y aséptica no es completa ni eficaz sin tener en cuenta la dimensión formativa-moral (Jordán, 2003:122).

Estas directrices venían marcadas por los dos últimos Informes de la Unesco, *Aprender a ser* (1975) de Edgar Faure, y el conocido Informe Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996), que establecen un verdadero cambio de rumbo en la educación, orientándola hacia una visión más «ética». Es, en ese caldo de cultivo, cuando surge la preocupación, cada vez mayor, por elaborar un código deontológico de la profesión del maestro. Un código que pueda dar respuesta a los múltiples y controvertidos desafíos a los que se enfrenta la figura del docente. Su trabajo está condicionado por un amplio abanico de relaciones e interrelaciones, tanto con alumnos, familias, compañeros, así como con instituciones

y marcos legislativos. Todas estas relaciones pueden convertirse en un foco de conflictos de carácter ético-moral. Por ello, es muy importante establecer un conjunto de normas y de valores compartidos que delimiten los deberes y los derechos del docente. En definitiva, instaurar una identidad profesional del maestro, ya que «No se trata sólo de saber – como profesional- qué debo hacer y cómo debo obrar: se trata también de saber quién soy por dedicarme a este oficio y no a otro» (Altarejos, 2003:93).

Dentro de esta identidad profesional del docente debe existir un verdadero compromiso moral del maestro con su profesión, compromiso que responde fundamentalmente a la siguiente premisa: educar de manera integral y global al alumnado. En esa misma línea, los profesores Gonzalo Jover y Marta Ruiz Corbella (2013) analizan el *Código deontológico de la profesión docente* (2010), elaborado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, que queda estructurado en seis grandes compromisos o deberes del maestro:

a) Compromisos y deberes en relación con el alumnado. Los docentes, en este aspecto, deben contribuir a la plena realización del derecho a la educación de sus alumnos, en las condiciones en las que hemos mencionado. Además, deben promover el desarrollo pleno de su personalidad, en todos los ámbitos que definen la persona. Su trato con los alumnos debe ser justo y equitativo, atendiendo a la diversidad social, cultural, económica. Por último, debe fomentar el desarrollo de su juicio crítico, de su libertad y dignidad.

b) Compromisos y deberes en relación con las familias y los tutores del alumno. En este aspecto, los docentes deben respetar el derecho de las familias a educar a sus hijos, en una tarea de corresponsabilidad o responsabilidad compartida. De esta manera, es preciso que los docentes favorezcan la participación de las familias en el proceso educativo, manteniéndoles informados, tanto del proyecto educativo del centro, como de los avances o retrocesos de sus hijos en dicho proceso formativo.

c) Compromisos y deberes en relación con la institución educativa. Los docentes, en este sentido, deben respetar el proyecto educativo del centro, sintiéndose comprometidos e identificados con él. Deben cumplir y hacer cumplir las normas de funcionamiento, cuidar las instalaciones y

los materiales y favorecer la convivencia. Además, deben responder a las demandas de responsabilidad directiva que pudieran surgir.

d) Compromisos y deberes en relación con los compañeros. En su relación con los colegas de profesión, el docente debe garantizar un clima de trabajo en equipo, coordinado, leal, respetuoso y que favorezca el pleno desarrollo de los alumnos. La fuerza del colectivo debe primar al trabajo aislado del maestro.

e) Compromisos y deberes en relación con la profesión. Al docente se le exige que desarrolle su tarea educativa con profesionalidad, dedicación y respeto, atendiendo las necesidades de sus alumnos. Para ello, deben poseer un extenso dominio de la materia o conocimientos que imparte, así como convertirse en un referente de conducta ética, moral y cívica. Debe actualizarse constantemente, estando al día de los avances técnicos, didácticos y científicos, además del manejo de las nuevas tecnologías. Por último, deben contribuir a la dignificación social del maestro y defender sus derechos.

f) Compromisos y deberes en relación con la sociedad. En referencia a la sociedad, el docente debe asumir sus deberes cívicos, de acuerdo con la Constitución y la normativa vigente. Debe promover entre sus alumnos el ejercicio de la ciudadanía, el pensamiento crítico, desarrollando los valores de libertad, justicia, igualdad, tolerancia, respeto. De la misma manera, como miembro activo de la sociedad, debe dinamizar la vida sociocultural de su entorno.

3. la ética en la enseñanza, ¿para qué?

Ir a la escuela es librarse de aquel atavismo egocéntrico tan persistente, es pasar del capricho o del interés propio a una decisión elaborada en un grupo pequeño; de la consideración de la voluntad de un grupo a la de una clase, de la clase a la escuela, de la escuela al barrio, del barrio al municipio, del municipio al país, del país a la humanidad...
Meirieu (2011:107).

La escuela se plantea como objetivo irrenunciable de la educación y la formación de todos sus alumnos. He ahí su verdadera razón de ser. En

ese corpus que hemos denominado educación, se contempla el aprendizaje y la formación ética de los niños y jóvenes. El desarrollo de la personalidad y de la conducta se va forjando durante esos años cruciales en los que los jóvenes acuden a la escuela. Es cierto que los medios de comunicación, los políticos, la sociedad en general, deben también colaborar en esta labor educativa, en la que los máximos responsables son la familia y los propios docentes. De esta manera, bajo la preocupación por «educar», la escuela debe fomentar y favorecer la creación de esa «cultura moral» a la que hacíamos referencia. Así, se debe atender a una serie de requisitos esenciales y necesarios (Puig Rovira, 2012: 20-21):

1. La importancia del ambiente, no sólo de las relaciones personales.
2. La educación como tarea colectiva –equipos de profesores. Fomentar el trabajo en equipo de acuerdo a un proyecto común.
3. Necesidad de las prácticas de «vida» –variedad de experiencias formativas– que ofrece el medio.
4. Importancia del diseño intencional de los medios educativos. Los docentes deben ser unos verdaderos «arquitectos» en el diseño, ejecución y evaluación de tareas de aprendizaje.
5. Participación en las múltiples prácticas que propone el medio. El aprendizaje se convierte en la interacción con los iguales y con los maestros en las actividades de educación en valores (aprendizaje vivencial).

Por ello, la ejemplaridad del maestro, su calidad personal –sus valores y principios–, sus cualidades pedagógicas –empatía, dominio de las técnicas de aprendizaje, talante pedagógico, adquiridas a través de una adecuada formación inicial de base–, facultades de magisterio y de pedagogía forjarán, o no, el carácter ético de los estudiantes. La búsqueda de una sociedad más justa, libre, igualitaria, respetuosa, tolerante, depende, en gran medida, de la calidad de la educación y de sus docentes.

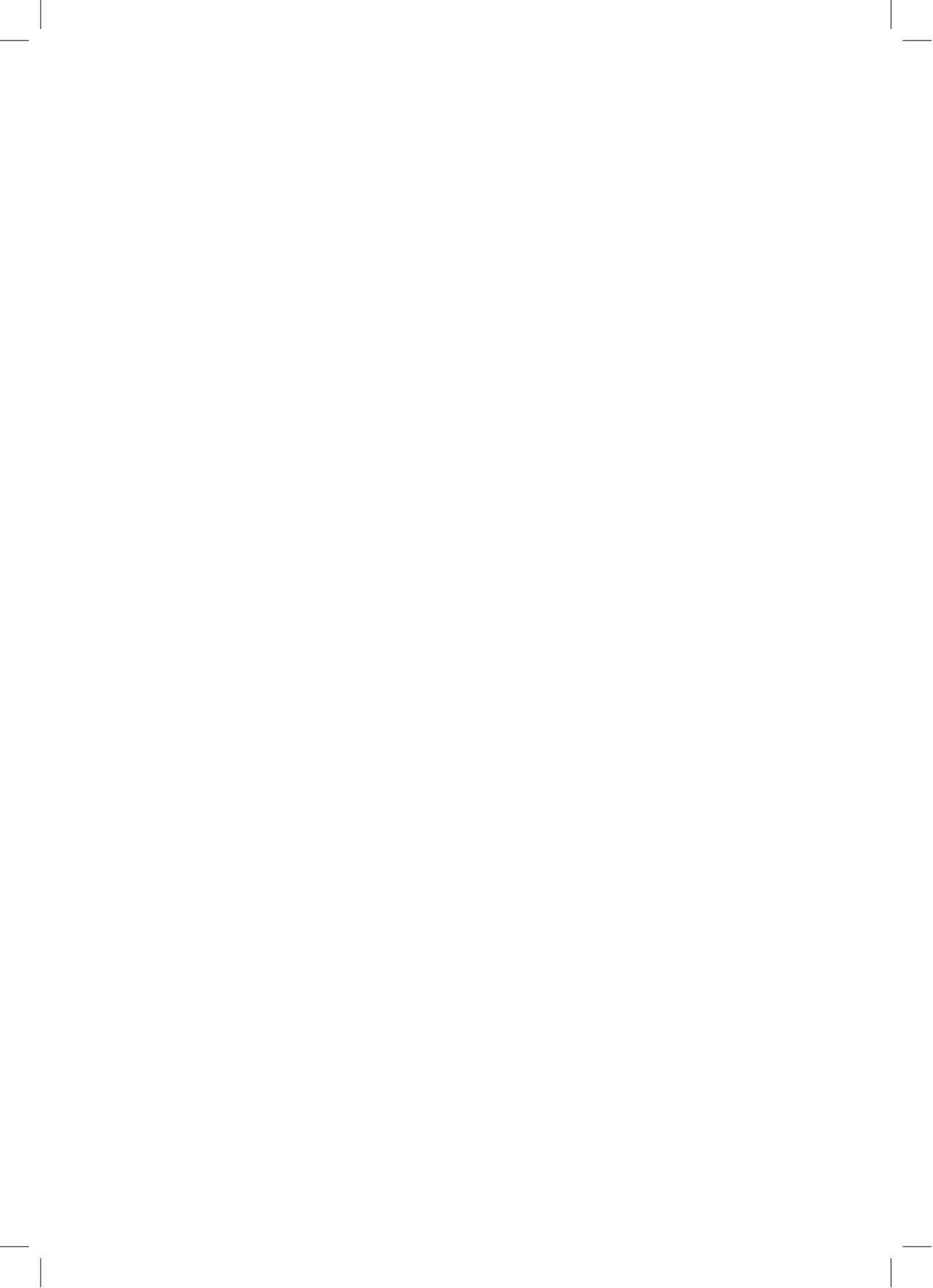
Es por esta circunstancia por la que cada vez con mayor insistencia y preocupación se van creando y redactando, por consejos escolares, instituciones educativas, colegios profesionales, asociaciones pedagógicas, códigos deontológicos para maestros, a través de los cuales se consensuan los deberes y los derechos de la profesión docente y se establece –perfila– una verdadera identidad profesional del maestro.

Bajo este contexto, la ética debe recuperar su hueco –espacio– en la escuela, potenciándose la unificación de la clásica doble figura: el pedagogo como aquel que acompaña al niño en su proceso de formación y crecimiento vital y personal; y el maestro como aquel que imparte conocimientos y saberes. Educación e instrucción deben compaginarse, necesariamente, en las escuelas del siglo xxi. La educación integral de la persona es el reto para este milenio.

referencias

- Acosta, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Altarejos, F., J.A. Ibáñez-Martín, J.A. Jordán, G. Jover (2003). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F. (2003). El ethos docente: una propuesta deontológica. F. Altarejos, J.A. Ibáñez-Martín, J.A. Jordán, G. Jover, *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Calero, P.H. (2010). Ética: la misión más significativa en el plano docente. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 9, 1 (47-50).
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (2010). *Código deontológico de la profesión docente*.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Domínguez, X.M. (2003). *Ética del docente*. Salamanca: Kadmus.
- Escudero, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE. Participación Educativa* (16), 93-102.
- García, R., G. Jover, J. Escámez (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Hortal, A. (2000). Docencia. A. Cortina y J. Conill, *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2010). ¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección inaugural del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado.
- _____. (2013). Ética docente en el siglo xxi: nuevos desafíos. *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (43), 17-31.
- Imbernón, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *Inno[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2 (8-14). <[http://www. Innovit.cat/ numero-2/pdfs/artl. pdf](http://www.Innovit.cat/numero-2/pdfs/artl.pdf)>.

- Jordán, J.A. (2003). Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado. F. Altarejos, J.A. Ibáñez-Martín, J.A. Jordán, G. Jover, *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Jover, G. (2003). Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente. F. Altarejos, J.A. Ibáñez-Martín, J.A. Jordán, G. Jover, *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Jover, G., M. Ruiz Corbella (2013). El código deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades. *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (43), 113-131.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M. (2010). La profesión docente: responsabilidad y compromiso. <http://www.academia.edu/1094400/La_profesion_docente_responsabilidad_y_compromiso>.
- Martínez, M., M.R. Buxarrais, F. Esteban (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana*, (22), pp. 17-43.
- Meirieu, P. (2011). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Morales, P. (2002). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: ppc.
- Ortega, P., J.M. Touriñán, J. Escámez (2007). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. J. Boavida y A. García del Dujo, *Teoría da educação. Contributos Ibéricos* (493-527). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- Puig Rovira, J.M. y otros (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Sanz, R. (2011). Sentido y finalidad de la educación secundaria en la sociedad española del siglo xxi. *Sinéctica* (36-37), 141-152.
- Sanz, R., J. Escámez (2013). Pensar y hacer hoy ética profesional. *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (43), 203-215.
- Sanz, R., E. López (2013). La gestión del aula. A. Argente y otros. *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación*. (86-124). Valencia: Boreal.
- Savater, F. (1998). *Ética, política y ciudadanía*. México: Grijalbo.
- Unesco (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. Resumen ejecutivo, Informe núm. 1.



capítulo v desafíos éticos del sistema de evaluación de la productividad académica y la difusión de la investigación

*Rocío Amador-Bautista¹
Leticia Gallegos-Duarte²
Gabriela Arévalo-Guizar³*

Si deseáramos garantizar la viabilidad de largo plazo de la universidad pública en México, deberíamos esforzarnos por reconstruir el tejido social académico que nos permitiera recuperar la presencia perdida y restituir un espacio compartido basado en la confianza y el respeto hacia el otro, en el trabajo colegiado, el debate abierto y el ejercicio pleno de la responsabilidad social que nos toca como universitarios, con hechos y sin demagogia. Para ello, debemos considerar la remuneración simplemente como lo que es, como uno de los ingredientes de nuestra carrera académica, pero nunca como su motor o su razón de ser.

Ibarra Colado (2011)

políticas de evaluación de la productividad académica

La evaluación de la productividad académica en México se remonta a la década de los ochenta,⁴ en un periodo de crisis económicas recurrentes

¹ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

² Academia de Comunicación y Cultura. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

³ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

⁴ «Históricamente, se pueden rastrear los primeros esfuerzos de evaluación de componentes del sistema de educación superior, como pudieran ser el rendimiento de los estudiantes y el contenido de los cursos, ubicándolos en los Estados Unidos y en el Reino Unido a principios de siglo, y que muy recientemente, en la década de los ochenta, tales esfuerzos

con graves consecuencias para el desarrollo de la educación superior, la Ciencia y la Tecnología (cyt). La evaluación emergió como una estrategia de racionalidad económica y jurídica para el control de los recursos financieros otorgados por el Estado a las instituciones públicas de educación superior e investigación científica, y para la regulación y la planeación de los programas de formación, y de la productividad académica de los profesores e investigadores.

Con el propósito de fomentar y fortalecer el desarrollo educativo, científico y tecnológico en el país, se organizó un complejo sistema nacional de evaluación de la productividad académica integrado por diversos subsistemas institucionales. Para institucionalizar y garantizar el funcionamiento del sistema de evaluación se impulsó la creación o reformas de leyes, estatutos y reglamentos federales; la definición de políticas, planes y programas gubernamentales; el establecimiento de organismos, asociaciones profesionales y agencias, y la participación de investigadores en grupos colegiados en cada una de las instituciones públicas de educación superior e investigación científica.

Después de más de tres décadas de haber acumulado experiencias de evaluación de las instituciones, de los programas académicos y de los profesores e investigadores, la «evaluación de la evaluación» ha revelado una serie de controversias entre las comunidades académicas y científicas. Al respecto, destacan dos posturas contrarias: los profesores e investigadores que orientan su trabajo académico con base en los criterios de evaluación de la productividad para asegurar la obtención de recursos económicos *per se*, y los profesores e investigadores que cuestionan los programas de estímulos económicos y los mecanismos de evaluación porque no alientan la producción intelectual y, por consiguiente, no contribuyen al avance del conocimiento científico.

de evaluación se desplazan, por parte del Estado, hacia la productividad en investigación, el control de calidad de las actividades académicas y el desempeño docente. Para Europa, las iniciativas más visibles corresponden al Reino Unido, Francia y Holanda, entre 1983 y 1985, comprendiendo esquemas de evaluación de programas académicos e institucionales a escala nacional. Poco después, los países nórdicos arrancaron con esquemas similares, relacionados en algunos casos con procesos de descentralización. Varios países latinoamericanos y asiáticos incorporaron a sus programas nacionales de desarrollo la evaluación de sus sistemas de educación superior a partir de 1989, destacando entre ellos México, Chile, Brasil y Colombia» (Brunner, 1991; citado por Izquierdo, 1998).

La productividad académica de profesores e investigadores que se han orientado hacia la obtención de estímulos económicos per se y a la adquisición de un «pseudo» prestigio académico y científico en las comunidades universitarias, está centrada en la producción y difusión de publicaciones. Se trata de una transacción de las publicaciones como mercancías a cambio de beneficios económicos. Los criterios de cuantificación de las publicaciones científicas, han generado una racionalidad instrumental de «publicar o perecer» para alcanzar los puntajes requeridos y, en consecuencia, del dinero correspondiente.

Desde el punto de vista de los profesores e investigadores que cuestionan los criterios y mecanismos de la evaluación cuantitativa de la productividad académica, «argumentan que los dispositivos de evaluación [...] fomentan la mediocridad e inhiben cualquier variación en las trayectorias individuales en función de las cualidades de los individuos, obligándolos a homogeneizar sus recorridos profesionales sobre un modelo único de referencia» (Didou, 2007:75).

Los procesos y prácticas de evaluación y dictaminación de las publicaciones científicas han puesto al descubierto una serie de conductas no éticas (*conflicto de intereses, relaciones de poder, relaciones personales, falta de confidencialidad, etc.*) que evidencian un sistema en el que están involucrados diversos actores (autores y plagiarios, comisiones evaluadoras, comités de editores y editoriales) y contribuyen a la consumación de actos fraudulentos. No se trata de generalizar esta tesis, sino de destacar los casos particulares y significativos de conductas no éticas que se están incrementando cada día más.

La evaluación de la productividad académica, mediante la cuantificación de publicaciones científicas, son procesos complejos que deben garantizar los derechos morales y patrimoniales de los autores originales. Por el contrario, cuando los intereses económicos y el prestigio académico personal se anteponen a los derechos y obligaciones, y se cometen conductas no éticas en las investigaciones o en las publicaciones para obtener beneficios, se atenta por ignorancia o indiferencia, de manera involuntaria o deliberada, en contra de los derechos morales y patrimoniales de los autores y del avance del conocimiento científico en beneficio de la sociedad.

programas nacionales de estímulos económicos a la productividad académica

En el contexto de las políticas gubernamentales para impulsar el desarrollo de la ciencia y tecnología en México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) creó en 1984 el Sistema Nacional de Investigadores (sni), y posteriormente, en 1996, la Secretaría de Educación Pública creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Los propósitos fundamentales del sni y el Promep fueron impulsar la formación de profesores e investigadores a nivel posgrado, el otorgamiento de estímulos económicos al salario y el financiamiento de proyectos de investigación científica y tecnológica, lo que ha significado mejoras salariales, disponibilidad de recursos financieros y prestigio para profesores e investigadores en las comunidades de los diferentes campos conocimiento.

Después de tres décadas de funcionamiento del sni, se han fortalecido áreas, campos y disciplinas de conocimiento, líneas y proyectos de investigación, y grupos e instituciones de educación superior, institutos y centros de investigación científica y tecnológica públicos o privados, y dependencias gubernamentales y empresariales que también llevan a cabo actividades de investigación científica o tecnológica en todo el territorio nacional. Asimismo, los investigadores del sni han establecido vínculos con sus pares nacionales y extranjeros de reconocido prestigio para potenciar la colaboración para el desarrollo de la investigación básica o experimental, impulsar la movilidad de los investigadores mediante estancias de investigación y la organización de seminarios o congresos nacionales e internacionales para el intercambio de conocimientos, y fomentar las publicaciones conjuntas para la difusión de la investigación entre las naciones. Las relaciones entre los miembros del sni con investigadores de instituciones nacionales o extranjeras se han establecido con base en la firma de acuerdos o convenios en el marco de las relaciones entre organismos y gobiernos, con el propósito de realizar investigaciones y publicaciones conjuntas.

El sni se creó con una estructura orgánica y de funcionamiento para evaluar las actividades de investigación de científicos y tecnólogos de todo el país, con base en ordenamientos jurídicos y académicos, mediante

el apoyo de comisiones dictaminadoras integradas por pares de diferentes campos de investigación de los más altos niveles del propio sistema. En el artículo 11, del Reglamento del sni, se estipula que «Las comisiones dictaminadoras tendrán por objeto evaluar, mediante el análisis hecho por pares, la calidad académica, la trascendencia y el impacto del trabajo de investigación científica y tecnológica, la docencia y la formación de recursos humanos...» (Reglamento sni, 2012:4). Las publicaciones de los resultados de investigaciones son consideradas como productos privilegiados para evaluar la productividad de los investigadores a través de medios impresos o electrónicos de editoriales institucionales de reconocido prestigio, con criterios rigurosos, especialmente artículos de investigación publicados en revistas nacionales que formen parte del padrón del Conacyt, o en revistas internacionales con arbitraje; libros especializados, producto de una investigación, con registro isbn o con el sello editorial académico; capítulos en libros y otros productos de investigación con rigor científico.

Con base en los criterios y la experiencia del sni, la Secretaría de Educación Pública (Sep) creó en 1996 el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) para impulsar un programa nacional de estímulos económicos a la productividad del personal académico de las Instituciones de Educación Superior (ies). El Promep se creó con el propósito de elevar el nivel académico del profesorado de tiempo completo en las universidades públicas de los estados, mediante un programa de becas para promover los procesos de formación a nivel posgrado y la obtención de grados de maestría y doctorado en instituciones académicas de México y el extranjero. Con este propósito se organizaron cuerpos académicos «concebidos como colectivos de profesores e investigadores para el desarrollo de proyectos de investigación y docencia» y con financiación para la formación de Redes Temáticas de Colaboración con el propósito de apoyar grupos de investigación nacionales e internacionales consolidados o en proceso de consolidación (Promep, 1996).

Hugo Aboites afirma que a partir de la década de los noventa, con las políticas de los organismos internacionales, como el Banco Mundial (bm) y el Fondo Monetario Internacional (fmi), y con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (tlcan), se propusieron programas de estímulos financieros a la investigación y a los investigadores para

impulsar el desarrollo regional de la ciencia y la tecnología, para detener la fuga de cerebros y facilitar los intercambios entre los tres países involucrados. El primer propósito de la evaluación fue establecer mecanismos de homologación entre realidades en condiciones asimétricas, con base en indicadores cuantificables.

En México se instituyen los programas de evaluación poco antes de la firma del Tratado, mientras se negociaba. Así que se puede considerar la evaluación de los académicos como una extensión de ese ambiente de apertura comercial de la educación creado como antecedente al Tratado (Aboites, en Luna, 2004:5).

programas institucionales de estímulos económicos a la productividad académica

En el marco de los programas nacionales de estímulos financieros a la productividad académica y científica, la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam) instrumentó en 1990 el Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico de Carrera (peprac) con el propósito de regular la operación y desarrollo de la institución, estimular la superación académica del personal docente, fomentar la vinculación entre docencia e investigación, favorecer la participación del personal en la formación de recursos humanos, premiar la productividad y la calidad del desempeño académico, y propiciar la permanencia del personal en la institución. A partir de 1993, con una reestructuración del prepac se creó el Programa de Primas de Desempeño (pride; Malo y Rojo, 1996).

El pride⁵ se ha orientado para fortalecer las tareas sustantivas de la Unam, de acuerdo con los criterios establecidos en el Estatuto del Personal Académico (epa), y las actividades que se realicen con otras instituciones como parte de convenios o acuerdos. El epa establece como un criterio de evaluación de la investigación científica la publicación de resultados en medios impresos o electrónicos con prestigio reconocido:

⁵ pride. Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo o Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Carrera.

artículos de investigación arbitrados, libros como autor, capítulos en libros y artículos en memorias con arbitraje.

En 1991, la Universidad Autónoma Metropolitana (uam) emprendió la iniciativa de modificar el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (rippa, 1991), crear el Reglamento de Programas Investigación (rpi, 1991) y definir las Políticas Operacionales sobre la Producción Editorial (pope, 1996), con el propósito de establecer procedimientos para la evaluación de la productividad del personal académico y la consecuente asignación de montos salariales y de recursos financieros para la realización de proyectos de investigación.

El rippa considera las publicaciones científicas como uno de los productos fundamentales para la evaluación de la productividad académica: reportes de investigación o técnicos «de los resultados parciales o finales de una investigación, que ha sido aprobada por los órganos colegiados de la Universidad o por la institución patrocinadora del proyecto respectivo»; «artículo especializado de investigación (artículo, nota en revista especializada, prólogo, introducción crítica, edición crítica de libro, o capítulo en un libro científico)» y libro científico o capítulos científicos deben incluir aportes originales del autor (rippa, 1991).

En el año 2000 el Instituto Politécnico Nacional (ipn) creó el Programa de Estímulos al Desempeño de los Investigadores (edi), en el marco de la legislación institucional, con el propósito de evaluar y estimular económicamente a los investigadores de las diferentes áreas de ciencia básica y aplicada en todas las áreas del conocimiento. Con este propósito, se constituyó un comité académico para llevar a cabo la evaluación de la productividad académica de los investigadores y la asignación económica correspondiente. El edi establece criterios editoriales precisos para evaluar las publicaciones científicas en editoriales de prestigio «asociadas a instituciones académicas, o empresas editoriales que en su proyecto editorial incluyan catálogos o colecciones de obra científica y tecnológica, y comités editoriales que dictaminan sobre la calidad y pertinencia de los libros que publican», así como una selección de revistas reconocidas por el Instituto y el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.

De las revistas e índices internacionales, el edi reconoce el *Journal Citation Reports* (jrc), de Thomson Reuters, que se subdivide en *Science*

Citation Index (sci) y *Social Sciences Citation Index (ssci)*; edi, 2013). El programa edi otorga los estímulos a la productividad académica, estrechamente vinculados a la pertenencia de los investigadores al sni y para efecto de la evaluación de las publicaciones científicas establece: la publicación de artículos en ediciones del Índice de Revistas del instituto, libros de investigación original en una editorial de prestigio, capítulos derivados de proyectos de investigación en libros publicados por una editorial de prestigio (edi, 2013) Por lo que se refiere a la publicación o aceptación de productos para ser publicados en prensa o en línea, serán considerados para la evaluación de la productividad del investigador «siempre y cuando se hayan sometido a evaluación de las editoriales para su publicación antes de que el investigador presente su solicitud de reingreso al Programa» (Ibidem).

La instrumentación de los procedimientos de evaluación ha sido más cuantitativa que cualitativa de las actividades académicas a través de las publicaciones científicas. La evaluación se ha centrado en la validación del número de productos, más que en los procesos de producción y publicación de resultados que contribuyan al avance del conocimiento. Los criterios de evaluación, con base en la «medición de resultados», han traído como consecuencia la pérdida del trabajo colegiado y el incremento del trabajo individualizado, la falta de discusión e intercambio de conocimientos científicos y la modificación de los procesos de producción y la publicación de las investigaciones asociadas a la obtención de ingresos económicos (Rondero, 2007:106-107).

En el extremo resulta indispensable, hoy día, demostrar que se es productivo, pero no sólo bajo la lógica del 'compromiso con el conocimiento y el trabajo intelectual'; se debe demostrar que se produce más, a un ritmo más acelerado, y casi siempre de manera individual» (Rondero, 2007:111).

Eduardo Ibarra Colado reflexiona sobre los programas de estímulos de la Unam y la uam, a veinte años de su funcionamiento, a partir de dos cuestionamientos sobre la necesidad de «transformación del quehacer académico con la finalidad de restituir el valor del conocimiento y la educación como su razón de ser» y las «prácticas académicas indebidas

provocadas por la premura, la simulación, el individualismo y la competencia». Desde el punto de vista del autor, este sistema

desplaza los propósitos sustantivos de la institución para ubicar a la remuneración como su centro de preocupación, propicia una calidad ficticia basada en indicadores que poco se corresponden con las prácticas cotidianas que este mismo modelo altera y desalienta (Ibarra Colado, 2011).

«publicar o perecer»: la dinámica actual de la productividad académica y científica

Como se ha señalado, el sistema de evaluación en México se caracteriza por recompensar económicamente, a través de estímulos al salario y promoción de carrera, a los investigadores que demuestran una mayor productividad en su trabajo intelectual por medio de publicaciones. El número de publicaciones, como parámetro para otorgar estímulos económicos a los profesores e investigadores, apareció primero en Estados Unidos y después se extendió a Europa, a los países de América Latina y demás países en desarrollo. En este sistema, la contratación, la promoción o la permanencia están directamente vinculadas a la evaluación cuantificable de publicaciones y la consecuente recompensa económica a los académicos. Esta lógica de productividad y recompensas ha generado una dinámica de producción en la academia conocida como la cultura de «publicar o perecer» (*publish or perish*).

Mark de Rond y Alan N. Miller afirman que el aforismo de «publicar o perecer» parece haberse convertido en la manera de vivir y «es el principio por el que la permanencia de un miembro de la academia es una función básicamente de su éxito en publicar». Señalan en relación con la forma de evaluación y al estímulo que

la contratación, la promoción, y la permanencia parecen estar decididas principalmente en función del número de artículos publicados en un grupo bastante selecto de revistas revisadas por pares, con base en su impacto relativo, selectividad y relevancia... (De Rond y Miller, 2005:322).

El énfasis de «publicar o perecer» ha llevado a muchas instituciones a un conteo de publicaciones y a la carrera de la publicación masiva, donde los investigadores que no tienen suficiente crédito por publicaciones de alto impacto optan por publicar mucho (Gad-el-Hak, 2004). Mientras que el contenido de las publicaciones parece estar quedando en un segundo término en el mundo académico y «el mensaje a aspirar de los investigadores convertido en regla de publicación es que no importa lo que se escribe, sino sólo con qué frecuencia, dónde y con quién se escribe» (Van Dalen y Henkens, 2012:2).

En un estudio sobre estadísticas de la publicación (en la investigación de redes de computadoras y aplicable a otros campos del conocimiento científico), Dah Ming Chiu y Tom Fu concluyen que «este sistema de publicación se está topando con un enorme problema de escalabilidad» y añaden que por la cantidad infinita de trabajos «no hay tiempo para leer los trabajos que se publican en los problemas de investigación que estamos trabajando». Asimismo, en este estudio se hace notar que «el número de publicaciones y citación parecen estar pasando por un proceso de inflación, lo que genera problemas para evaluar a los investigadores en niveles y trabajos» (Chiu y Fu, 2010:42).

La inflación en las publicaciones, además de generar problemas en el reconocimiento justo y evaluación de los investigadores y profesores, causa problemas también en la calidad de las publicaciones. En este sentido, Mohamed Gad-el-Hak afirma que se han multiplicado los editores de libros y revistas científicas con fines de lucro y que «la mediocridad se ha deslizado en ambas direcciones». Asimismo, señala que el número de publicaciones periódicas en 2004 a escala mundial se estimaba en 169 000, mientras que el número de libros publicados en 2001 en Estados Unidos fue de 56 364 y, aunque no todas son publicaciones académicas, las cifras son alarmantes. Esto significa que «se publican más revistas científicas en un campo particular de investigación de los que cualquiera puede ocuparse razonablemente» (Gad-el-Hak, 2004:61).

Esta enorme producción de publicaciones vuelve imposible que un investigador pueda leer todo lo que se ha escrito en su campo. Esto, a su vez, abre la puerta sobre la existencia de publicaciones que no han sido revisadas, replicadas, criticadas o verificadas por el cuerpo académico de un determinado campo de estudio, lo que tiene implicaciones en senti-

dos opuestos: por un lado, la posible baja calidad de las publicaciones no revisadas por pares y, por otro, el desconocimiento de esos hallazgos por la comunidad científica. En ambos casos, la sobrepublicación de trabajos actúa en contra del propio avance del conocimiento científico.

En este sistema de evaluación del trabajo científico, la producción de publicaciones se ve recompensada por un mejor salario, el reconocimiento, la permanencia y la promoción de carrera. Por lo que los estímulos a la productividad, si bien favorecen el rendimiento, también pueden ser condiciones que propicien las conductas académicas y científicas antiéticas en la producción de publicaciones. El aumento que caracteriza las dos últimas décadas de reportes de violaciones a la integridad científica (*National Academy of Sciences*, 1992; Steneck, 2000, citados en Aruja y Birke, 2004) y el aumento de las malas conductas éticas en las publicaciones científicas señaladas por investigadores y editores es un fenómeno que coincide con la época en la que se introduce este sistema de evaluación basado en las publicaciones en las universidades (Amador-Bautista, Brás-Ruiz y Gallegos-Duarte, 2012). En este mismo sentido, varios autores señalan que el fenómeno del «publicar o perecer» se correlaciona con el aumento de las malas conductas en las publicaciones científicas.

En México, César Augusto Domínguez Pérez-Tejeda y Rogelio Macías-Ordoñez (2004:237) señalan que el sistema de estímulos a través del *sni* y los programas de las universidades y centros de investigación han buscado elevar la productividad científica y brindar salarios dignos a los investigadores. «Sin embargo, los estímulos constituyen hasta dos terceras partes del ingreso mensual de un investigador, y la tercera parte restante no es suficiente para llevar una vida digna, por lo que no es sorprendente que mucha gente haga lo imposible (y lo indecible) para permanecer en estos programas». En este mismo sentido, Julio Tudela y Justo Aznar (2013:12) afirman que

más exigencia en la producción investigadora, mayor difusión de los trabajos y más necesidad de reconocimiento y promoción personales, son parámetros que parecen condicionar el trabajo de muchos científicos empujándolos hacia la resbaladiza pendiente del fraude.

conductas éticamente inaceptables y cuestionables en las publicaciones científicas

En la revisión de la literatura se encuentran diversos trabajos sobre malas conductas o conductas fraudulentas en las publicaciones científicas, como el plagio, el autoplagio, la publicación duplicada, la fabricación, la falsificación, el aumento de autores por artículo y la publicación «salami», entre otras.

En cuanto a los conceptos de mala conducta y de plagio, resulta relevante retomar el trabajo de revisión de los conceptos de ética utilizados en el ámbito de la investigación científica en varias instituciones del mundo realizado por Martín Aluja y Andrea Birke (2004:87). Estos autores señalan que «no hay una definición universal de ‘mala conducta’ científica desde una perspectiva interdisciplinaria, interinstitucional e internacional». Asimismo, utilizan dos definiciones más recientes para clasificar las conductas antiéticas: las «conductas éticamente inaceptables (*i.e.*, violación a códigos, normas o contratos existentes)» y las «conductas éticamente cuestionables (*i.e.*, actuación fuera del marco de principios éticos esperados más no formalmente establecidos en códigos y normas)».

Las conductas éticamente inaceptables (malas conductas) que tienen un consenso generalizado en los códigos de Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Suecia y Dinamarca, son la falsificación, la fabricación y el plagio. En todos estos códigos éticos se incluyen estas conductas, pero se explicita su definición sólo en los siguientes: para la *Office of Science and Technology Policy (ostp)*, usa (2000), «plagio es la apropiación de ideas, procesos, resultados o palabras de otra persona, sin dar el crédito apropiado, incluyendo aquellos obtenidos a través de la revisión confidencial de las propuestas de investigación y manuscritos de otros»; para la *National Science Foundation (nsf)*, usa (2000), «plagio significa la apropiación de las ideas, procesos, resultados o palabras de otro sin dar el crédito apropiado». En cuanto a *The Danish Committee on Scientific Dishonesty (dcsd)*, Dinamarca (1992) apunta solamente «plagio de los resultados y publicaciones de otros». Y, finalmente, el *Committee for Research Ethics within the Medical Research Council* (Suecia) se refiere al «plagio de datos, texto, hipótesis o métodos en manuscrito o for-

ma de aplicación o publicación de otra investigación» (Aluja y Birke, 2004:94-96).

Aunque hay un consenso internacional de los códigos éticos sobre el plagio y un consenso general sobre su definición, la dificultad y el debate actual están en definir qué conductas concretas entran en el concepto de plagio (así como en la falsificación y fabricación) y, por tanto, la inclusión formal de estas acciones en las normas y códigos éticos internacionales.

En la revisión de la literatura sobre el tema de plagio, se encuentran autores que incluyen algunas conductas no éticas indistintamente en el concepto de plagio como, por ejemplo, la autoría ficticia o falsa autoría (honoraria) y el autoplagio, como la publicación de artículos que contienen partes importantes de artículos propios publicados (Tudela y Aznar, 2013:17); la «duplicación de una publicación», cuando no se da el crédito adecuado; el autoplagio, cuando no se da el crédito adecuado y se trata del propio autor, y la publicación en pedazos en la que se utiliza la técnica de «salami» (Noè y Batten, 2006); plagio en trabajos impresos, de internet o ciberplagio (Comas y Sureda, 2007); el plagio de artículo publicado, la doble presentación a revisión, el autoplagio y el plagio de textos de una publicación electrónica, la copia palabra por palabra de una publicación con el nombre de otro autor (*Committee on Publications Ethics*, cope).

En el trabajo de Domínguez Pérez-Tejeda y Macías-Ordoñez (2004) sobre la percepción de los investigadores mexicanos de las faltas de ética en la comunidad científica de nuestro país, se incluyen los siguientes tipos de plagio: el plagio de autoría, plagio de ideas, plagio de datos y plagio a estudiantes. Si bien es un estudio de percepción, no de casos documentados, los resultados reflejan un problema que hay que atajar.

Los problemas de plagio o autoplagio en todas sus variantes se remontan a siglos. No se trata de un problema reciente ni de un campo específico de investigación, nacionalidad o estatus de los investigadores. El problema puede ubicarse en cualquier tiempo y lugar en el mundo, de tal suerte que se han creado normas jurídicas internacionales que se aplican a escala regional o nacional.

El plagio y autoplagio en las publicaciones académicas y científicas se consuman por una serie de actos (*actus-acción*) de individuos e instituciones, en los procesos y prácticas de investigación, en las fases previas a

la elaboración y entrega de las publicaciones y en los procesos de evaluación y edición de artículos, capítulos y libros. Se trata de un problema complejo en el que intervienen diferentes actores: plagiarios, evaluadores o dictaminadores, correctores de estilo y editores, conscientes o inconscientes, que contribuyen a la consumación de actos ilícitos. Esto significa que al cometer los actos de plagio y autoplagio se transgreden criterios, reglamentaciones o normas jurídicas de la investigación, de la dictaminación y la difusión que implican afectaciones a los autores originales y, en consecuencia, atentan contra los derechos morales y patrimoniales.

Carlos María San Román Terán refiere la importancia de la revisión por pares (*peer review*), que tienen la responsabilidad de «diferenciar y establecer la calidad de la comunicación realizada, así como identificar los posibles fraudes» y «determinar tanto la validez de las ideas y los resultados, como su impacto potencial en el mundo de la ciencia». «El *referee* se convierte así en 'la piedra angular' de la que depende la ciencia» (San Román Terán, 2011:173) El autor señala que los revisores deben ser expertos, capaces de juzgar la originalidad y la calidad de un trabajo científico. Sin embargo, en la medida en que los revisores están también sometidos a las mismas exigencias, no siempre disponen de tiempo para conocer todo lo publicado, que se multiplica de manera exponencial a escala mundial (Ibidem, 175).

principios metodológicos para la evaluación de las conductas no éticas en las publicaciones científicas

Este apartado tiene como propósito contribuir a una tipología de plagios y autoplágios más representativos y frecuentes en las publicaciones académicas y científicas de profesores e investigadores universitarios, en las que se evidencian conductas no éticas que atentan contra los derechos morales y patrimoniales de los autores originales, por ignorancia o indiferencia, de manera involuntaria o deliberada. Para los fines de la exposición, con base en un principio de confidencialidad en la investigación, no se citan los nombres de las personas, instituciones educativas o de investigación o

editoriales involucradas, y no se incluyen nombres de autores y títulos de artículos, ni referencias bibliográficas de las publicaciones, con el propósito de no afectar los intereses académicos y científicos, personales o profesionales, de los autores originales y los plagiarios.

Para llevar a cabo el análisis de las publicaciones científicas, se establecieron tres ejes estructurales de la investigación que contribuyen a sistematizar las categorías, subcategorías e indicadores más significativos de cada uno de los documentos de referencia: (1) los programas nacionales (sni y Promep) y los programas institucionales de evaluación y estímulos económicos a la productividad académica y científica (pride, ripppa y edi); (2) las políticas editoriales de las revistas (Unam, uam e ipn), y (3) las normas de edición internacionales para elaborar artículos académicos o científicos (apa).

1. Los *programas nacionales e institucionales de evaluación y estímulos económicos a la productividad académica y científica* establecen como indicadores de valoración y validación de publicaciones científicas: (a) artículos científicos originales de investigación científica, tecnológica e innovación; (b) artículos arbitrados y publicados en revistas impresas que cuentan con issn (*International Standard Serial Number*), o artículo indizado, difundido en publicaciones electrónicas, y (c) revistas que forman parte del Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (irmicyt) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y están incluidas en los índices nacionales, regionales o internacionales afines (Scielo, Scopus y Redalyc, entre otros).
2. Las *políticas editoriales de las revistas* para la publicación de artículos académicos y científicos establecen como normas para la presentación de colaboraciones: (a) los artículos deben ser originales e inéditos y no ser enviados a dos o más revistas simultáneamente; (b) los artículos se someten a un proceso de dictamen que conserva el anonimato de autores y dictaminadores; (c) los artículos deben incluir sólo referencias bibliográficas de los autores de las obras citadas en el documento y deben aparecer en una bibliografía final en orden alfabético, y (d) los artículos no pueden incluir más del 30% de textos publicados en otros artículos del mismo autor.

3. *Las normas de edición internacionales* (apa, por ejemplo) establecen como criterios fundamentales, para dar crédito a los autores y las obras, los indicadores siguientes: (a) las referencias bibliográficas o hemerográficas de las publicaciones académicas o científicas se indican dentro del texto, al pie de página o en la bibliografía final; (b) los índices de registro del autor o los autores y su obra, las ideas originales y las citas textuales son esencialmente el nombre y apellido del autor(es), año, título, país y editorial; (c) la ausencia de citación de autores y obras, copia de textos completos, citas textuales, parafraseo o resumen, ideas subyacentes, datos e información, uso ambiguo de autores, obras y fuentes, sin referencia a los autores originales, son considerados como elementos fundamentales de plagio.

Con base en los tres ejes estructurales de la investigación, que contribuyen a la sistematización de las categorías, subcategorías e indicadores más significativos de cada uno de los documentos de referencia, enunciados en el apartado anterior, se presenta una caracterización de las conductas no éticas más frecuentes detectadas y reveladas en las publicaciones científicas. Las conductas no éticas involucradas en la realización de una investigación, en la elaboración de un artículo, en el envío a la editorial pertinente, en la evaluación de los dictaminadores, en los procesos de edición y publicación, hasta la lectura de un artículo, se concatenan entre sí hasta consumir un hecho ilícito. En cada uno de estos momentos se pueden cometer o evitar las conductas no éticas por los autores, dictaminadores y editores.

Las caracterizaciones de las conductas no éticas, tipificadas por la literatura internacional dedicada al tema, se presentan como resultado de la experiencia profesional del seguimiento cotidiano de los procesos y prácticas de evaluación y edición de los artículos en las revistas científicas. Los editores de las revistas consideran que estas conductas derivan de la impronta de «publicar o perecer» a la que están sometidos los autores de artículos.

Para los propósitos de este análisis, se seleccionó una *revista científica* nacional especializada en el campo de la investigación educativa, con base en los criterios estipulados en los programas de evaluación y estímulos económicos a la productividad académica y científica, y los indicadores para la valoración y validación de las publicaciones científicas. La *revista*

científica seleccionada es una publicación trimestral que cuenta con un Consejo Editorial con miembros de instituciones nacionales y extranjeras, y un Comité Editorial integrado por investigadores nacionales.

Con base en los criterios de las políticas editoriales de la revista científica se publican 40 artículos científicos al año. En 2013, por ejemplo, la revista científica recibió 188 artículos, de los cuales 44 artículos no superaron la primera etapa de la revisión técnica o de formato. Los 144 artículos restantes fueron evaluados y dictaminados y sólo 40 artículos fueron publicados.

En el contexto de la nueva dinámica de producción que han impuesto los programas de evaluación y estímulos económicos a la productividad académica y científica, nacionales y extranjeros, vale la pena destacar que en 2013 el número de artículos recibidos por la revista científica tuvo un aumento del 55% respecto a años anteriores. La procedencia de los artículos fue 53% nacionales, 46% extranjeros, 1% coautoría de nacionales/extranjeros, y 82% fueron rechazados. El alto índice de rechazo de artículos refleja la preocupación de la revista científica por la baja calidad de los artículos y la evidencia de conductas no éticas, atribuibles a las nuevas dinámicas de producción y evaluación.

Las políticas editoriales, los criterios de los índices nacionales e internacionales y las normas de edición de la revista científica se tratan de cumplir de manera rigurosa en la selección de los artículos para asegurar la máxima calidad de los contenidos y el prestigio institucional.

tipología de conductas no éticas en los artículos académicos y científicos

La caracterización de las conductas no éticas que enfrentan las revistas científicas ha sido estipulada por diversos autores especializados en la materia. Sin embargo, el valor de esta caracterización se funda en el análisis de los procesos y prácticas de la experiencia profesional acumulada por los editores de revistas científicas en su quehacer cotidiano y en el consenso entre editores en diversos foros. La caracterización de los casos seleccionados en la revista científica, que se presenta a continuación, son comunes en las revistas científicas de humanidades y ciencias sociales, al

igual que en las áreas físico-matemáticas, ciencias de la conducta y de la salud, ciencias agropecuarias e ingenierías entre otras.

Envío simultáneo de artículos a revistas nacionales y extranjeras. Este es un caso frecuente que enfrentan las revistas científicas y que tienen por norma no aceptar un artículo propuesto simultáneamente a varias revistas nacionales o extranjeras, hasta que se haya concluido el proceso de dictamen. Los autores (principalmente nóveles) consideran que no se vulnera ningún principio ético al incurrir en esta práctica. Ellos sostienen que es legítimo abrir el abanico de posibilidades para obtener la respuesta más pronta a su solicitud, debido a que el proceso de dictamen es, casi siempre, largo en la mayor parte de las publicaciones, y ellos tienen urgencia por publicar. Esta conducta acarrea graves problemas para las revistas, que requieren de dos o tres dictaminadores para evaluar cada artículo. Sin embargo, para detectar y frenar estas conductas no éticas se han creado redes sólidas de intercambio de información entre las revistas nacionales que están en un mismo campo temático. Esta situación es más problemática cuando se trata de revistas extranjeras.

Publicación duplicada de artículos en revistas nacionales o extranjeras. Esta práctica sucede principalmente con artículos enviados desde de un país a otro. Un autor publica un artículo en una revista científica de un país y posteriormente envía el mismo artículo a una revista de un país diferente. En este caso, no hay problemas de autoría, pero se vulnera la condición de toda revista científica de publicar artículos inéditos (originales no publicados). Este tipo de práctica sólo es detectable si la revista del país que publica el artículo original tiene el texto completo está disponible en línea.

Plagio de artículos publicados en idiomas diferentes. El plagio de ideas de artículos publicados en idiomas diferentes al español es muy difícil de identificar y detectar con programas computarizados. Este tipo de plagio se lleva a cabo mediante traducción de textos o apropiación de ideas de un artículo escrito en un idioma diferente al propio, sin hacer la cita del autor y la obra en el idioma original. La revista científica a la que nos referimos enfrentó este tipo de plagio en un artículo publicado. La de-

tección del plagio fue gracias a la denuncia de un lector, especialista en el tema, que logró identificar los párrafos escritos originalmente en inglés. Este caso muestra la dificultad de reconocer un plagio de ideas escritas en otros idiomas cuando no se tiene acceso a las obras originales impresas o en línea.

Plagio de textos o ideas. Como se ha mencionado, el plagio puede ir de la transcripción de líneas o párrafos a la presentación de una obra o artículo completo, sin las citas de autores y obras correspondientes. En las revistas científicas es más común el primer caso y por este motivo algunas de ellas declaran en sus normas editoriales el uso de programas de cómputo específicos para detectar este tipo de prácticas no éticas, que comprometen el prestigio de todas las revistas científicas de publicar artículos originales e inéditos.

Autoplagio y autocitación de publicaciones previas. Estas prácticas que enfrentan las revistas científicas, y su recurrencia, parecen indicar que aún permea en muchos académicos la idea de que la transcripción de ideas propias ya publicadas, sin la cita correspondiente, no es una falta en la medida en que son ellos mismos quienes las elaboraron. Sin embargo, tendría que considerarse que, como se procede con los textos de otros autores, la transcripción idéntica de un texto publicado en cualquier sello editorial (sea libro o revista) deberá ir entrecomillado y con la cita correspondiente. Por otro lado, la autocitación es una práctica que no aporta nuevas fuentes de información y conocimiento sobre la temática o problemática de exposición. Frente al autoplagio, las revistas científicas consideran cierto margen de tolerancia y sugieren el parafraseo, y advierten que las autocitas son penadas por los índices internacionales. Ambas prácticas revelan un estancamiento de ideas, de avances en la investigación y de autoengaño.

Autoplagio de la fragmentación de investigaciones. Cada día es más frecuente que un autor o grupo de autores fragmente una investigación de manera injustificada. Cada una de las partes de la investigación, marcos conceptuales, metodologías y análisis, se complementan con la manipulación de los resultados para elaborar artículos diferentes. En un primer

artículo se presentan resultados parciales poco relevantes que no permiten visualizar la totalidad de la investigación; en un segundo artículo se presentan datos y resultados generales de la investigación y en un tercero se presenta la integración de los datos parciales y generales. Las consecuencias de la parcialización de la investigación genera artículos de baja calidad, irrelevantes y de bajo impacto, que con frecuencia caen en la duplicidad de publicaciones y son causa del alto índice de rechazo en las revistas científicas.

Autoplagio de la fragmentación de publicaciones. La práctica de fragmentar libros, capítulos y artículos para producir «nuevos artículos» la hemos denominado «autoplagio excesivo». Los artículos son producto de la transcripción literal de partes extensas del marco conceptual o referentes teóricos, la metodología y, en algunos casos, los resultados o parte de los resultados ya publicados. La recurrencia al autoplagio ha orillado a muchas revistas científicas a establecer en sus normas editoriales la aceptación de un porcentaje de información previamente publicada. Para considerar inédito un artículo, los porcentajes de inclusión de información publicada varían del 10% al 30 por ciento. En el caso de la revista científica, que es objeto de estudio de esta exposición, el porcentaje permitido de información publicada es del 30%, siempre que no se trate de una transcripción textual, sino de una reelaboración de lo ya publicado (pero cuyos datos son básicamente los mismos).

Problemas de autoría y autoría ficticia. Otra conducta no ética es la que muchos autores han denominado autoría ficticia, cuando un autor o autores añaden a la publicación de sus resultados a otros autores que no han participado en la investigación o en la publicación. Esta práctica es fácilmente detectable por las revistas científicas, gracias a las publicaciones fragmentadas. Al revisar dos artículos derivados de la misma investigación donde coincide un autor o dos principales y el resto de autores cambia de un texto al otro, genera dudas. Otro motivo de sospecha respecto a la autoría se genera cuando se reciben, en no pocos casos, artículos que son revisiones teóricas o resultados de investigaciones modestas, pero que están firmados por seis o más autores.

Falta de rigor en el manejo del aparato crítico. Esta práctica es considerada por los editores como una conducta no ética, que es un común denominador en los artículos que reciben las revistas científicas: desarrollo teóricos sin la cita correspondiente (aunque ello no signifique una transcripción de párrafos), citas sin la referencia bibliográfica correspondiente, transcripciones incorrectas, ideas de un autor atribuidas incorrectamente a otro, referencias con datos incompletos o erróneos, entre otros. En algunos casos, las faltas son poco graves y se subsanan en el proceso de corrección de estilo. No obstante, la mayoría de los editores afirma no haber recibido un solo artículo donde el aparato crítico no haya tenido necesidad de correcciones. Esta situación revela la falta de cuidado y responsabilidad académica con la que se preparan los artículos, la poca importancia que se le da la autoría de las ideas de otros o a consignar fidedignamente en donde pueden encontrarse estas ideas (referencias). El aparato crítico de los artículos es un aspecto fundamental para detectar muchas de las conductas descritas. El aparato crítico es la materia prima para los editores y los índices de las revistas científicas indizadas, porque la sistematización adecuada de citas y referencias contribuye al mapeo del desarrollo de la ciencia, la conformación de redes académicas de conocimiento y para medir el factor de impacto del trabajo de los autores y las revistas. Por lo anterior, las citas y la correcta consignación de las referencias completas debe ser la mayor responsabilidad de los autores.

Problemas de la dictaminación no remunerada ni reconocida. Hasta aquí se ha presentado una serie de conductas no éticas relacionadas con la autoría de los artículos científicos. Sin embargo, como se señaló en el inicio de este documento, las conductas no éticas se consuman con la participación de diversos actores desde la elaboración de un artículo, durante la evaluación y dictaminación, hasta la edición y publicación del mismo. Para concluir este apartado, se enfatizará en las conductas no éticas relacionadas con los procesos y prácticas de evaluación y dictaminación, fundamentales para valorar y validar la calidad del contenido de un artículo científico y para identificar y denunciar los actos ilícitos de los autores, antes de proceder a la publicación en una revista científica.

El primer problema que enfrentan las revistas científicas es no contar con un número de evaluadores suficientes para dictaminar la cantidad de artículos que reciben, toda vez que la dictaminación no es una actividad remunerada ni reconocida (con puntajes y dinero) en las evaluaciones institucionales. Los «posibles evaluadores o dictaminadores» de artículos, también profesores e investigadores en las universidades, están urgidos de publicar y, por consiguiente, declinan participar en las tareas de arbitraje. Esto resulta paradójico, porque cuando envían sus artículos a las revistas, ellos mismos requieren de dictaminadores y no se cuenta con personal académico suficiente.

El segundo problema, aunado al anterior, es que la falta de reconocimiento a la tarea de dictaminación en las evaluaciones institucionales hace que evaluadores o dictaminadores de artículos poco responsables realicen esta actividad con premura y poca dedicación en el menor tiempo posible. Es cada vez más frecuente en las revistas científicas recibir dictámenes poco fundamentados. Hay dictaminadores que aprueban artículos que debieran rechazarse por falta de calidad o por haber incurrido en conductas no éticas. Esto ha conducido a que los editores de las revistas asuman cada vez más tareas en el proceso de predictamen, para realizar el mayor número de filtros posibles que eviten la publicación de trabajos de dudosa calidad y mantener el prestigio de la revista científica.

El tercer problema, tal vez uno de los más graves, consiste en las conductas no éticas de los dictaminadores que, por el desconocimiento de problemáticas o temáticas de investigación de vanguardia, o de conocimientos de frontera de ciertos campos de conocimiento, rechazan un artículo. Y, en el mismo sentido, la problemática se agudiza cuando los dictaminadores no comparten las posturas ideológicas, políticas, teóricas o metodológicas, determinantes para la aceptación o rechazo de un artículo, lo que obstruye el avance del conocimiento científico.

Los problemas de autoría y dictaminación deben llevar a la reflexión sobre el quehacer de *para qué* y *para quién* se escribe, y *para qué* y *para quién* se evalúa y publica, de manera que se eviten las perversiones que conlleva la dinámica de «publicar por publicar para no perecer» y valorar la importancia de generar nuevos conocimientos para la sociedad. Los autores, dictaminadores y editores que asumen su responsabilidad

con rigor científico, contribuyen a fortalecer la publicación de artículos de calidad y de las revistas científicas, pero sobre todo, al avance y consolidación de los campos de conocimiento.

reflexiones finales

En México, como en la mayor parte de los países, los sistemas de evaluación están estrechamente asociados al otorgamiento de estímulos económicos a la productividad académica que se reflejan en la contratación, la promoción de carrera, el aumento del salario y la permanencia de los investigadores en las universidades. En este sistema de evaluación, el acto de «publicar» se ha convertido en el principal medio para probar la producción en la investigación realizado en un periodo y, por tanto, la publicación es el principal producto a ser considerado en el otorgamiento de los estímulos económicos. De ahí que la expresión «publicar o perecer» permee la vida de los investigadores y se haya convertido en una cultura en el ámbito académico.

En este contexto de políticas nacionales e institucionales de evaluación, donde la producción de publicaciones es el referente fundamental en el otorgamiento de estímulos económicos, el fraude académico tiende a extenderse cada vez más. Esto es una gran paradoja del sistema, ya que se provoca un resultado contrario al que se busca estimular.

En efecto, las conductas no éticas en la investigación y la difusión del conocimiento científico atentan contra el mismo avance científico, por lo es urgente analizar este problema y generar soluciones en diferentes niveles y direcciones, desde el ámbito político hasta el individual. Entre las principales propuestas encaminadas a contribuir en la solución de esta problemática, se encuentran: (a) la elaboración de políticas de apoyo a la investigación congruentes con el espíritu científico, que brinden condiciones económicas y laborales dignas a los investigadores, cuya evaluación sea basada en la calidad de las contribuciones; (b) la creación de un organismo nacional de ética de la investigación científica, que establezca códigos éticos y normas jurídicas para la investigación y resuelva conflictos en la investigación y las controversias en las publicaciones en el ámbito nacional e internacional; (c) la institucionalización de un

área especializada en ética de la investigación en cada universidad, que genere códigos de conducta y normas para que atienda conflictos y controversias congruentes a los principios de la propia institución; (d) la formación ética de todos los individuos a lo largo de la vida, en particular, la formación ética de los estudiantes, profesores e investigadores.

referencias

- Aluja, Martín, Andrea Birke (2004). iii. Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. M. Aluja y A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Amador-Bautista, Rocío, Ismene Brás-Ruiz, Leticia Gallegos-Duarte (2012). Plagio académico y ética profesional en las universidades. A. Hirsch y R. López Zavala (eds.), *Ética profesional en la docencia y la investigación*. Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Ediciones del Lirio.
- Comas, Rubén, Jaume Sureda (2007). Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos, *TEXTOS de la CiberSociedad*, 10. Temática variada. <<http://www.cibersociedad.net>> (15 de febrero de 2014).
- Committee on Publications Ethics (COPE). <<http://publicationethics.org/category/keywords/plagiarism>> (15 de febrero de 2014).
- Chiu, Dah Ming and Tom Fu (2010). Publish or perish in the internet age. A study of publication statistics in computer networking research. *acm sigcomm Computer Communication Review* 40 (1), 34-43. <http://home.ie.cuhk.edu.hk/~dmchiu/ccr_paper.pdf> (15 de febrero de 2014).
- De Rond, Mark, Alan N. Miller (2005). Publish or perish bane or boon of academic life? *Journal of Management Inquiry*, Vol. 14, núm. 4, December 2005 321-329. <http://aisumedu.org/DESNI_Ibarra/salon/2007p/UAMX-teoria/Rond-01.pdf> (15 de febrero de 2014).
- Didou Aupetit, Sylvie (2007). Evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, vol, 12, núm. 1. <<http://ess.iesalc.unesco.org/ve/index.php/ess/article/view/23/12>> (15 de febrero de 2014).
- Domínguez Pérez-Tejada, Cesar Augusto, Rogelio Macías-Ordóñez (2004). vii. El que no transa no avanza: la ciencia mexicana en el espejo. M. Aluja y A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. México: Fondo de Cultura Económica.

- edi (2004). Acuerdo por el que se expide el Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño de los Investigadores. <http://www.sepi.esimez.ipn.mx/termica/archivos/rgto_EDI.pdf> (15 de febrero de 2014).
- Gad-El-Hak, Mohamed (2004). Publish or perish-an ailing enterprise? *Physics Today*, 61-61. <<http://www.people.vcu.edu/~gadelhak/Opinion.pdf>> (15 de febrero de 2014).
- Ibarra Colado, Eduardo (2011). *La rebelión de los centavos. «pride», orgullosamente Unam*. Laboratorio de análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano. <<http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=16147&cates=Carrera+acad%EF%BF%BDmica&idSubCat&subcates=3.-+Est%EF%BF%BDmulos,+becas+y+primas+al+personal+acad%EF%BF%BDmico&ssc=33&m=mail1&p=mail1>> (15 de febrero de 2014).
- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos. Colección Pedagógica Universitaria, 30, Julio-diciembre de 1998 <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/13420>> (15 de febrero de 2014).
- Luna, Edna (2004). Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). <<http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-luna.html>> (15 de febrero de 2014).
- Malo, Salvador, Laura Rojo (1996). Estímulos para la productividad científica y las actividades docentes y artísticas en México. El Sistema Nacional de Investigadores. *Interciencia* 21(2): 71-79. <URL:<http://www.Interciencia.Org.Ve> http://www.interciencia.org/v21_02/art02/> (15 de febrero de 2014).
- Noé, Leslie F., David J. Batten, D.J. (2006). 'Publish or perish': the pitfalls of duplicate publication. *Palaeontology*, 49 (6), 1365-1367. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-4983.2006.00617.x/abstract>>.
- pope-uam (1991). Políticas operacionales sobre la producción editorial que incluye mecanismos de evaluación y fomento, respecto de edición, publicación, difusión y distribución. <<http://www.uam.mx/legislacion/pope/index.html>> (15 de febrero de 2014).
- pride-Unam (1993). Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo. <http://dgapa.unam.mx/convocatorias/CONV_PRIDE_2012.pdf> (15 de febrero de 2014).
- Promep (1996). Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep-1996) <<http://promep.sep.gob.mx/>> (15 de febrero de 2014).
- rpi-uam (1991). Reglamento de Programas Investigación. <<http://www.uam.mx/legislacion/rpi/index.html#1/z>> (15 de febrero de 2014).

- rippa (1991). *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico*
<<http://www.uam.mx/legislacion/rippa/rippa/assets/basic-html/page62.html>> (15 de febrero de 2014).
- San Román Terán, Carlos María (2011). Aspectos éticos de las comunicaciones científicas. *Galicia Clinica, Sociedade Galega de Medicina Interna*, 2011; 72 (4): 169-179. <<http://www.galiciaclinica.info/PDF/15/261.pdf>> (15 de febrero de 2014).
- sni Sistema Nacional de Investigadores. <<http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx>> (15 de febrero de 2014).
- _____(2012). Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. <http://www.conacyt.gob.mx/ElConacyt/Documentos%20Normatividad/Reglamento_del_SNI.pdf> (15 de febrero de 2014).
- Tudela, Julio, Justo Aznar. ¿Publicar o morir? El fraude en la investigación y las publicaciones científicas. *Persona y Bioética*, 17 (enero-junio) pp. 12-27.
<<http://www.redalyc.org/pdf/832/83228613002.pdf>> (15 de febrero de 2014).
- Van Dalen, Hendrik, Kène Henkens (2012). intended and unintended consequences of a publish-or-perish culture: a worldwide survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* (preprint). <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1983205> (15 de febrero de 2014).

capítulo vi dimensiones y problemas éticos en la formación de investigadores

Judith Pérez-Castro¹

Hacia finales del siglo xx, comenzó a crearse una forma distinta de crear y apreciar los productos y servicios. A diferencia del capitalismo clásico, en donde el valor se atribuía a partir de la relación entre materia prima, cantidad de trabajo y utilidad requeridos para crear un determinado bien, en esta nueva manera de hacer economía a dichas variables se agregaron el tipo y proporción de los conocimientos utilizados (Jeannot-Rossi, 2004). La ciencia y la tecnología fueron ocupando un lugar cada vez más importante en estos sistemas económicos, lo que hizo que los patrones de producción se organizaran en una especie de espiral en la que se unieron la investigación y el desarrollo tecnológico (Esteve, 2006).

Pero esta economía basada en el conocimiento también ha provocado un acortamiento en la vigencia de los saberes, productos y servicios, lo que en turno ha incrementado la presión tanto en los países que quieren mantenerse a la vanguardia, y de paso sobre sus sistemas de producción de ciencia y tecnología, como en aquellos que por falta de competitividad ven que sus posibilidades de subirse al «tren del desarrollo» son cada vez más limitadas.

De México se ha señalado que se encuentra a la zaga en la inversión en investigación y desarrollo tecnológico, así como en la producción de patentes, bases de datos, publicaciones y formación de recursos humanos de alto nivel, a pesar de que el Gasto Investigación y Desarrollo (gide)

¹ Investigadora de Tiempo Completo Asociado C. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (iisue), Unam.

creció alrededor del 30% en los últimos veinte años (fccyt, 2012) y de que México, junto con Brasil y Argentina, se ubica entre los países con mayor número de estudiantes a nivel posgrado en Latinoamérica (López, 2011). Ciertamente, en las últimas décadas el sistema de educación superior mexicano ha sufrido importantes cambios: la oferta de programas educativos aumentó, se amplió la cobertura, se abrieron más opciones de formación universitarias y no universitarias, la matrícula femenina creció alcanzando en algunos casos la paridad con la población masculina y se multiplicó la población de los posgrados (Rodríguez, 2002). Con todo, aún estamos muy lejos de ocupar una posición relevante en la producción científica y tecnológica.

En nuestro país, al igual que sucede en otras partes del mundo, la educación superior y en particular los posgrados, representa uno de los espacios más importantes para la producción de conocimiento, el desarrollo de tecnologías, la generación de nuevas expresiones artísticas y culturales y la formación de investigadores y profesionistas de alto nivel. Su crecimiento ha sido relativamente reciente, a partir de la segunda mitad de los años ochenta, y en gran medida como resultado de la explosión de la matrícula de licenciatura. Sin embargo, los posgrados se han diversificado y extendido por todos los estados de la república. Hoy, se estima que hay poco más de 8000 programas entre especialidades, maestrías y doctorados.

Pero este crecimiento ha estado acompañado de problemas que todavía necesitan resolverse, como la concentración de la oferta en determinadas entidades, principalmente el Distrito Federal, el crecimiento desregulado de los programas, la escasa vinculación entre los establecimientos que ofrecen posgrado y entre los propios programas, el escaso impacto que tienen en las disciplinas y en el mercado laboral y la ausencia de mecanismos de evaluación que retroalimenten a las instituciones y a los programas (Salgado, Miranda y Quiroz, 2011).

En paralelo, en los posgrados, es posible identificar otras cuestiones de igual trascendencia, pero que atañen más directamente a la producción y transmisión de los conocimientos, así como a la formación de los nuevos investigadores. En este capítulo intentamos abordar esto último desde la perspectiva de la ética de la investigación. Iniciamos con la discusión de las dimensiones que intervienen en la formación de investiga-

dores para después analizar el proceso que ha seguido la integración del subsistema de posgrado en México a la luz de las políticas de ciencia y tecnología del Conacyt. Por último, nos centramos en los efectos que todo esto ha tenido en la actuación ética de los investigadores, los estudiantes de posgrado y las instituciones educativas.

dimensiones en la formación de investigadores

Para Gastón Bachelard (1984), la formación del pensamiento científico es una tarea bastante compleja; incluso, la compara como un camino lleno de obstáculos. El primer problema que hay que superar es la opinión que se funda en el conocimiento previo, empírico y experiencial que los sujetos adquirimos cotidianamente, pues, como señala este epistemólogo, el conocimiento sólo puede avanzar a partir de la refundación del propio saber. Esto nos obliga a estar en un estado permanente de «vigilancia epistemológica», que nos permita identificar la lógica del error y desde allí adentrarnos a la construcción de nuevos conocimientos.

Pero el quehacer científico se ha transformado de manera vertiginosa en las décadas recientes. Como ya advertía desde hace un tiempo Sánchez Puentes (1995), las nuevas modalidades y funciones que se le han atribuido a la generación de conocimientos, como resultado de las múltiples exigencias económicas, sociales y disciplinarias, han ido cambiando la naturaleza de esta actividad y con ello las formas de socialización de las nuevas generaciones de investigadores. Es decir, necesitamos indagar sobre las dimensiones que intervienen en la formación del espíritu científico y la manera en que éstas se han ido reconfigurando en el contexto actual.

Para empezar, habría que reconocer el carácter peculiar de la formación en y para la investigación. Esto, aunque en primera instancia podría resultar evidente, es una cuestión que no siempre está claramente expresada en los currículos, ni en las prácticas investigativas. De manera generalizada, la formación de investigadores es una función que asumieron primero las universidades y que después se extendió a las demás instituciones de educación superior. La docencia y la investigación, junto con la extensión de la cultura y más recientemente la gestión, son actividades que identifican a la denominada profesión académica (Sancho, 2001).

La formación de investigadores es una tarea que se concreta en posgrado. Los estudios de pregrado se abocan en esencia a la socialización de los estudiantes en el conjunto de conocimientos, habilidades y normas que sustentan un determinado campo disciplinario y lo identifican con un ejercicio profesional específico. Así, aunque los planes de estudio de las licenciaturas suelen incorporar cursos de metodología o seminarios para desarrollar actividades investigativas, sus fines se centran en la formación profesional.

Además, en años recientes, los programas se han ido especializando en determinadas áreas de conocimiento, nichos de mercado o, incluso, actividades laborales. Las maestrías se han diferenciado entre las de tipo profesionalizante y las orientadas hacia la investigación, de tal modo que hoy podría decirse que los doctorados son el único segmento destinado de manera exclusiva a formar investigadores. Esta tendencia se ha dado de manera más contundente en aquellos sistemas educativos en donde la demanda estudiantil ha crecido con rapidez y en los que todavía se tiene poco control de la oferta institucional, como en el caso de México y otros países de América Latina (López, 2011).

La formación en investigación difícilmente puede entenderse si no se vincula con la construcción de un objeto de estudio. Sánchez Lima (2006) la concibe como un proceso que tiene lugar en la medida en que el sujeto logra definir un motivo que lo lleva a desplegar un abanico de estrategias de exploración y conocimiento. Todos los esfuerzos formativos institucionalizados o no requieren de un proceso de apropiación, esto es, la disposición de confrontar los conocimientos previos con los nuevos para de ahí elaborar una síntesis. Sin embargo, en el caso de la investigación, esta relación es mucho más dinámica, ya que no sólo se trata de un «saber», sino fundamentalmente de un «saber-hacer», de una práctica.

Así, además del manejo de los conceptos que conforman el campo, el investigador necesita destrezas específicas. La capacidad de observación, la actitud reflexiva, la habilidad para plantearse preguntas y problematizar ante situaciones cotidianas, la actitud crítica y la disposición para someterse al cuestionamiento de sus colegas, la rigurosidad, la capacidad de síntesis, la autonomía y la creatividad son componentes indispensables. Sin importar el grado de erudición que el aprendiz muestre en

el conocimiento de las teorías y métodos de su disciplina, si no es capaz de tomar distancia y construir un problema de estudio, entonces no llegará a ser en realidad un investigador.

Lo anterior nos remite de nuevo a indagar sobre las dimensiones en la formación de investigadores. Para los propósitos de este trabajo, nos interesa destacar tres: la relación entre el investigador formado y el investigador en formación, el carácter colegiado de la investigación y los cambios en la producción del conocimiento.

Respecto a la primera dimensión, cabe señalar que, al igual que en otros procesos educativos, la formación de investigadores se basa en un modelo de enseñante y aprendiz. El primero funge como guía y revisor de los avances de la investigación y por lo general en torno a él se congrega un grupo de estudiantes que desarrollan proyectos afines a su línea o a sus intereses de estudio. Su labor puede ir desde la impartición de cursos para la discusión de las teorías, categorías y conceptos, o para el perfeccionamiento de los enfoques y estrategias metodológicas, hasta la realización de prácticas de laboratorio o de trabajo de campo.

Por su parte, el investigador en formación asume un papel más activo, pues no sólo se trata de que aprenda, incorpore y maneje el bagaje de conocimientos sancionados por su disciplina, sino que además los articule en torno a un problema. Es decir, necesita demostrar que estos saberes van generando un cambio intelectual en él, que es capaz de ponerlos en práctica y que puede comunicar estas experiencias a los miembros de la comunidad académica (Romo, Villalobos y Guadalupe, 2012).

En este proceso intervienen otros factores que particularizan esta relación; entre ellos, la formación previa de los estudiantes investigadores, los fines de la investigación y la naturaleza del campo de conocimiento, las condiciones institucionales en las que se desarrollan los proyectos, así como los conceptos, nociones y expectativas que los involucrados, enseñante y aprendices, construyan sobre el propio proceso (Martínez, Alfaro y Ramírez, 2012).

Otras variables a considerar son la consolidación del posgrado y del cuerpo de tutores, la organización del currículo y el peso que le otorga a las actividades investigativas, los recursos institucionales disponibles, sean financieros, materiales o humanos, la existencia de redes de colaboración con otros investigadores y la posibilidad de establecer vínculos

con agentes, instancias u organizaciones que contribuyan a las tareas de investigación.

Lo más importante de este proceso es lograr la autonomía del joven investigador, lo que significa que el aprendiz sea capaz de definir una mirada propia para acercarse al análisis de la realidad, diseñar una estructura conceptual que le permita elaborar una explicación congruente de su objeto de estudio y plantear una estrategia metodológica que le ayude a concretar su proyecto (Sánchez Lima, 2006).

La segunda dimensión apunta hacia la naturaleza social de la generación del conocimiento. En efecto, si bien el vínculo entre enseñante y aprendiz es la unidad básica de la formación de investigadores, esta relación no se da en el vacío. En primer lugar, el investigador formado es parte de una comunidad institucional y es de esperar que también participe en algún grupo de investigación. De manera adicional, los investigadores establecen compromisos con otros miembros de su disciplina. Es decir, entablan redes y desarrollan proyectos con colegas de otros establecimientos educativos del país y el extranjero. Estas formas de organización se distinguen porque su labor se centra en el reconocimiento del trabajo científico y porque a través ellas se producen, utilizan y difunden los saberes. Sus actividades pueden ser muy amplias y diferir, dependiendo del campo de conocimiento, pero entre las más importantes están el desarrollo de proyectos, el intercambio de información, la elaboración de publicaciones, la detección de convocatorias y fuentes de financiación, la formación de sistemas, redes y observatorios de ciencia y tecnología, y la formación de nuevos investigadores (Rojas-Betancur, 2011).

Cuando un nuevo aprendiz es asignado a un investigador, en cierta medida se está sumando al trabajo de una comunidad. Pero esta incorporación no se da manera automática. Como sucede en otras agrupaciones o gremios, los miembros de la comunidad científica tienen definiciones bastante elaboradas de lo que significa ser un investigador, de las competencias y habilidades que deben ostentar sus integrantes, de las funciones que deben asumir, de acuerdo con su posición o estatus en el grupo y de las formas de reclutamiento para sus nuevos miembros.

El punto de partida, debido a que la investigación es una actividad que se desarrolla principalmente en las instituciones de educación terciaria y

en determinados centros e instancias especializadas, es estar inscrito en un programa educativo y, por supuesto, compartir el área de interés. Habíamos señalado que la formación de investigadores ha tendido a concentrarse en los doctorados. Sin embargo, esto no impide el ingreso de alumnos de licenciatura y maestría que están haciendo su tesis o que realizan tareas de investigación como parte de alguna política o programa institucional. Asimismo, se requiere contar con el respaldo de un tutor, que es quien introduce al aprendiz ante la comunidad y quien le dará un seguimiento más cercano, y tener cuando menos conocimientos básicos de la disciplina y de sus métodos de estudio. En el caso de los doctorantes, es de esperarse que ya posean un bagaje más o menos amplio y consolidado, pero los estudiantes de niveles más bajos siguen un proceso de socialización más dirigido.

De este modo, al incorporarse a un grupo, los nuevos investigadores van ampliando su conocimiento sobre el campo, pero igualmente van aprendiendo las normas y valores que les dan identidad. Por su parte, estos aprendices revitalizan la labor del colectivo, le otorgan continuidad y aseguran su permanencia a través del relevo generacional (Lodoño, 2005).

La tercera dimensión que queremos discutir se refiere a los cambios en la producción del conocimiento. El trabajo de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1997). (1996) fue, en su momento, la piedra de toque de la discusión sobre las transformaciones que se estaban dando en la generación de saberes y el impacto que esto tenía en las instituciones de educación superior. Gibbons trazó una distinción entre dos modos de producción. En el *Modo 1*, la investigación se organiza con base en la estructura disciplinaria, siguiendo los intereses de la comunidad académica, de forma institucionalizada y con el apoyo estatal. El conocimiento es sancionado por la comunidad de expertos que comparten un núcleo de problemas, líneas e intereses. En este esquema de una *política para la ciencia*, se establece una relación lineal entre la investigación básica, la aplicada, el desarrollo experimental y la innovación. El *Modo 2, de una ciencia para la política*, se caracteriza por la transdisciplinariedad, por la diversidad de estrategias y espacios en donde se realiza la investigación, que deja de ser una tarea exclusiva de las universidades, por el vínculo cada vez mayor entre los conocimientos y sus

posibilidades de aplicación y porque la validación de los nuevos saberes ya no depende sólo del cumplimiento de ciertos estándares establecidos por los especialistas, sino también de su utilidad social. A diferencia del modelo anterior, este modo de producción es heterogéneo, flexible, promueve nuevas formas de organización, se basa en el establecimiento de redes de colaboración y las fronteras de sus problemas y líneas de estudio son más permeables. Esta nueva forma de producción requiere de profesionales y científicos hábiles para el manejo de información, capaces de plantearse preguntas novedosas y de proponer estrategias diferentes para su resolución, dispuestos a participar en grupos de trabajo diversos y preparados para responder a demandas y situaciones cambiantes.

En el ámbito de la oferta de posgrado, esto se ha reflejado en una doble tendencia. Por una parte, la paulatina especialización de los programas. El crecimiento acelerado de las disciplinas ha incrementado la demanda de posgrados orientados hacia áreas o líneas específicas de estudio, en donde se profundiza sobre determinados problemas de estudio, o que promueven el desarrollo de determinadas habilidades y competencias, como una manera de delimitar y mantener un monopolio de saberes asociados con determinados nichos del mercado profesional y laboral. Por otra parte, hay una tendencia hacia la interdisciplinariedad, en la que los objetos de conocimiento «son abordados desde una diversidad experiencial que define a la realidad como multidimensional, lo que exige tomar en consideración informaciones relativas a todas la dimensiones, con capacidad para involucrar a personas y colectivos sociales» (Inciarte, 2005:38).

Finalmente, es importante señalar que la relación entre investigador formado e investigador en formación, el carácter colegiado de la investigación y los cambios en la producción del conocimiento son sólo una parte de las numerosas dimensiones y factores que intervienen en la formación de investigadores, la cual, ante todo, constituye un proceso dinámico que implica fines y funciones fundamentales para las instituciones educativas y en el que debe comprometerse toda la comunidad académica.

La formación de investigadores en el contexto de los posgrados en México

En México, la formación de científicos y tecnólogos ha sido fundamentalmente una política federal. Desde los años setenta del siglo xx, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) ha sido la instancia encargada de regular el posgrado nacional mediante la distribución de recursos adicionales, el reconocimiento a los programas que cumplen con ciertos estándares de calidad, el otorgamiento de becas para los estudiantes, el establecimiento de programas de cooperación entre las instituciones, el apoyo para los nuevos talentos en ciencia y tecnología y la captación de los egresados de posgrados nacionales o del extranjero.

Hoy día, la estrategia más importante del Conacyt en esta materia es el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (pnpc). Sus antecedentes más inmediatos fueron el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (pfpn), vigente entre 2002 y 2007, y el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia (pppe), que funcionó entre 1991 y 2002.

Los tres programas han trabajado con una lógica similar. Básicamente, lo que buscan es mejorar el nivel académico y las condiciones de operación de los programas con la financiación y las becas. El pnpc clasifica los posgrados en cuatro posibles categorías: de competencia internacional, consolidados, en consolidación y de reciente creación. Las dos primeras forman parte del Padrón Nacional de Posgrados (pnp) y las dos últimas corresponden al Programa de Fomento a la Calidad (pfc). Con estas dos grandes vertientes se busca, por una parte, mantener los programas que cuentan con cierta trayectoria y prestigio y que cumplen con los indicadores del pnpc y, por otra, apoyar a los de reciente creación, pero que están en camino de alcanzar los criterios que determina el Conacyt.

Esta estrategia ha mostrado dar buenos resultados, cuando menos para el Conacyt, por lo que se ha mantenido en varias décadas. No obstante, hasta hoy, el sistema de educación superior ha mostrado poca capacidad para controlar la oferta. Basta revisar el crecimiento registrado

en el último medio siglo. En los años setenta, había en el país alrededor de 98 programas y hasta ese momento no se tenía un estimado preciso de los estudiantes (Mendoza, 2002). En la década siguiente, el número de posgrados alcanza los 299 con una matrícula de 16 459 alumnos, pero, al finalizar los ochenta los programas ya habían llegado a los 401 y la población estudiantil a los 45 899 (Sep, 2013).

En los años noventa, la matrícula inicia con 47 539 alumnos, pero al comenzar el siglo xxi fue de 128 947. El número de posgrados pasó de 424 a 1036. Hoy se estima que hay 228 941 estudiantes inscritos en algún programa (Sep, 2013). Además, el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (comepo, 2010) calculaba que, hasta hace tres años, funcionaban 8522 posgrados en todo el país. Mil 773 (20.8%) eran especialidades, 5865 (68.8%) maestrías y 884 (10.4%) doctorados. Desafortunadamente, no se dispone de cifras actualizadas para hacer comparaciones de larga data entre el comepo y el Conacyt, pero cabría señalar que para 2013 el Conacyt tenía reconocidos 1573 programas, 160 (10.2%) especialidades, 917 (58.3%) maestrías y 496 (31.5%) doctorados. De éstos, 355 (2.6%) estaban en la categoría de reciente creación, 567 (36.4%) se encontraban en desarrollo, 571 (36.3%) consolidados y 147 (9.3%) eran de competencia internacional (Conacyt, 2013a).

A la par de este enorme crecimiento, los posgrados han sufrido una gran diversificación, reflejada en la apertura de más programas en distintos campos disciplinarios, en diversas modalidades, en diferentes instituciones y sedes y con numerosas denominaciones (Reynaga, 2012). Por un lado, ha servido de contrapeso a la alta centralización del sistema educativo, ya que en muchos años la oferta educativa de nivel superior, específicamente de posgrado, se localizó en la capital del país y en algunas instituciones de entidades de gran desarrollo, como Jalisco, Nuevo León y Puebla. Sin embargo, por otro lado, la diversificación ha complicado las posibilidades de llevar un control de los programas y de asegurar condiciones óptimas para su desarrollo. Así, la oferta se ha multiplicado sin responder por completo a las necesidades formativas de los alumnos, ni a la lógica del desarrollo de las disciplinas, mucho menos a las exigencias del mercado laboral.

Lo cierto es que, en los últimos veinte años, el Conacyt es la institución que se ha encargado de desarrollar las políticas para la regulación

del posgrado nacional, así como las estrategias de evaluación mediante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad y sus antecesores: el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional y el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia. De este modo, aunque en diferentes momentos se han señalado los efectos no previstos e, incluso, el agotamiento de este modelo, hasta hoy no se ha podido concretar una propuesta alternativa para superar los problemas, pero que también dé continuidad a los logros.

No queremos cerrar este apartado sin abordar brevemente los criterios del Conacyt para reconocer un programa, ya que esto nos servirá de base para la discusión en el siguiente apartado. Cabría decir que el pnpcc clasifica los posgrados de acuerdo con su orientación en: de investigación o de tipo profesional; de acuerdo con su modalidad, en presenciales o escolarizados, no escolarizados o a distancia y mixtos, y de acuerdo con el nivel de estudios, en especialidades, maestrías y doctorados. Además, como señalábamos, el pnpcc otorga cuatro posibles categorías: competencia internacional, consolidado, en desarrollo y reciente creación.

De acuerdo con el Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de los Programas de Posgrado Presenciales (Conacyt, 2013b), los posgrados en investigación tienen como objetivo formar a los estudiantes sólida y ampliamente en un campo de conocimiento, con el desarrollo de investigaciones originales que fomenten su capacidad crítica y creativa. Estos programas, sean de maestría o doctorado, se distinguen porque promueven la adquisición metódica de habilidades de investigación en contextos cooperativos, interdisciplinarios e internacionales.

Los posgrados profesionalizantes, como su nombre lo indica, se abocan a fortalecer las áreas profesionales con el desarrollo de habilidades generales o especializadas y pueden servir como plataforma para adquirir experiencia práctica. La mayor parte de estos programas no pretende formar investigadores, sino más bien responder a las demandas de determinados nichos de mercado, aunque esto no impide que contribuyan a abrir ciertas líneas de estudio, en especial en los denominados campos emergentes. Por esta razón, sus contenidos curriculares suelen ser de tipo práctico y como parte de sus créditos incluyen una estancia en alguna empresa, institución, laboratorio u organización pública o privada vinculada con la disciplina y los fines del posgrado (Conacyt, 2013b). A

diferencia de los programas en investigación, los profesionalizantes sólo abarcan las especialidades y maestrías, además de que pueden ser de tiempo completo o parcial, presenciales, a distancia o con periodos cortos de asistencia, enfocados a la investigación de campo o a la práctica profesional.

El pnpcc establece una serie de rasgos que los programas deben cumplir, sin importar su orientación, entre los que se destacan la admisión de los estudiantes, el plan de estudios, el perfil de egreso, el tiempo de dedicación, el núcleo académico básico, la movilidad de estudiantes y profesores, la elaboración de la tesis, las Líneas de Generación del Conocimiento (Igc) y la infraestructura. Aunque también se definen características específicas para cada uno, es decir, si es profesionalizante o de investigación.

En paralelo, el modelo de evaluación del pnpcc comprende cinco grandes rubros: (1) compromiso institucional, (2) autoevaluación del programa de posgrado, (3) plan de mejora, (4) página web del programa de posgrado, y (5) información estadística del programa. Cada uno está dividido en categorías y criterios con indicadores específicos. No es la intención de este trabajo describir cada uno de los aspectos del Marco de Referencia; lo que queremos hacer es destacar aquellos que, consideramos, inciden en las prácticas académicas y en la formación de nuevos investigadores. Por esta razón, nos centraremos en cinco criterios del rubro 2: el plan de estudios, el proceso de enseñanza aprendizaje, el núcleo académico básico, las Líneas de Generación o Aplicación del Conocimiento (Igc) y los estudiantes.

El primer criterio se refiere al plan de estudios. Aquí, además del documento en que se fundamenta el programa, con justificación, objetivos, metas, perfiles y requisitos de ingreso y egreso, mapa curricular y actualización, se pide establecer con claridad la duración del plan de estudios y las opciones de graduación. Esto último es muy importante para el Conacyt, ya que hay un enorme déficit entre el número de estudiantes que egresan y los que logran obtener el grado. De ahí que se hayan precisado tiempos concretos para concluir los programas; para las especialidades y maestrías, el periodo es de dos años, máximo, mientras que para los doctorados el mínimo es de tres y el máximo de cuatro. En ambos casos, se abre la posibilidad de solicitar una extensión, que puede ser de un

semestre para las especialidades y maestrías y de un año para los doctorados (Conacyt, 2013b).

En el Anexo A del pnp (Conacyt, 2013c) se especifican las tasas de graduación esperadas para cada tipo de programa. Para las especialidades y maestrías de tipo profesionalizante en desarrollo, el mínimo es de 50%, para las que están consolidadas es de 60% y para las de competencia internacional es de 70%. Las maestrías y doctorados con orientación a la investigación y en desarrollo el mínimo es de 40%, para los consolidados es de 50% y para los de competencia internacional es de 70 por ciento. Para las especialidades médicas, el parámetro es de 80%, independientemente del grado de consolidación en que se encuentren.

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, el modelo toma en cuenta dos aspectos: la flexibilidad curricular, es decir, las facilidades que ofrece el plan de estudios para que los alumnos construyan trayectorias de acuerdo con sus necesidades formativas, y la evaluación de su desempeño académico. Para ello, se insiste en la importancia de evaluar periódicamente a los estudiantes a partir de criterios claros y públicos, así como asegurar de que se disponen de recursos institucionales adecuados para apoyar su permanencia. Como parte de las evidencias, se piden los instrumentos y medios de evaluación (portafolios, evaluaciones del proyecto de tesis, seminarios y trabajo de campo, entre otros) y la manera en que esta información se sistematiza y utiliza para retroalimentar el programa (Conacyt, 2013b).

El siguiente criterio tiene que ver con el núcleo académico básico que, en esencia, es el conjunto de profesores e investigadores adscritos a la institución en la que se imparte el posgrado y responsables de su desarrollo. Estos académicos se distinguen porque colaboran en torno a un interés profesional o científico común y participan en las líneas de generación o aplicación del conocimiento del programa. El grado preferente que deben ostentar es el de doctorado (Conacyt, 2013b).

Cada programa debe contar con un número de académicos mínimo en su núcleo básico. Para las especialidades, se piden tres profesores de tiempo completo y dos de tiempo parcial, mientras que para las maestrías profesionalizantes se requieren seis académicos de tiempo completo, cuando menos uno con doctorado y el resto con maestría. Además, se

debe contar con un grupo adicional de profesores de tiempo parcial, dependiendo del área y del grado de consolidación del programa, acreditados por la organización profesional correspondiente. En contraste, las maestrías en investigación deben tener un núcleo de ocho académicos de tiempo completo, de los cuales, cuando menos, cinco deben ser doctores y tres maestros, y los doctorados necesitan nueve doctores de tiempo completo (Conacyt, 2013c). Para los posgrados integrados (maestría y doctorado), se solicitan doce profesores como mínimo: nueve doctores y tres maestros.

Los integrantes del núcleo académico básico deben tener una trayectoria destacada demostrable en el campo o especialidad del posgrado. En este rubro, el Anexo A del pnpic es bastante claro. Para las especialidades y maestrías profesionalizantes de reciente creación, la proporción es de 30% del total de profesores de tiempo completo, para las que están en desarrollo es de 40% y para las consolidadas y de competencia internacional es de 50 por ciento. Para los casos de las maestrías en investigación y los doctorados de reciente creación, se pide que el 30% de los profesores de tiempo completo pertenezcan al sni, para los que están en desarrollo el 40% y para los consolidados y de competencia internacional el 60 por ciento. Adicionalmente, el 40% de los académicos de los programas consolidados debe estar en el nivel i, ii y iii del sni, no puede haber en nivel de candidato, y para los de competencia internacional se pide la misma proporción sólo que en los niveles ii y iii (Conacyt, 2013c).

Para evitar la endogamia y garantizar lo que se denomina la «capacidad de interlocución» de los miembros del núcleo académico básico, es imprescindible que, cuando menos, el 50% haya alcanzado su grado más alto en un establecimiento educativo distinto al que ofrece el posgrado. El programa también puede tener profesores adscritos a otros establecimientos como parte de su núcleo académico, sólo que ellos son considerados como de tiempo parcial.

En cuanto a la productividad, se pide para todos los posgrados que más del 80% de sus profesores demuestre un ejercicio profesional relevante en los últimos cinco años y tenga, cuando menos, un producto por año. La única diferencia es para los programas de competencia internacional, en donde los académicos necesitan tener productos en colaboración con colegas pertenecientes a otras instituciones de prestigio

internacional. Por último, respecto a las direcciones de tesis o proyectos terminales, se recomienda que los académicos de las especialidades y maestrías profesionalizantes tengan a su cargo, como máximo, seis estudiantes simultáneamente; para las maestrías en investigación la cuota es de cuatro alumnos y para los doctorados de tres.

Otro criterio fundamental en el modelo del pnpic es la(s) **Igac** a la que se le define como un campo temático en el cual confluyen las trayectorias de investigaciones de los profesores que integran el núcleo académico básico de un programa de posgrado y el trabajo de los estudiantes desde una perspectiva sistémica de generación de nuevo conocimiento o aplicación (Conacyt, 2013a).

Cada programa puede tener una o varias **Igac**, pero, entre más tenga mayores serán los compromisos para la institución y su núcleo académico básico. Las **Igac** deben estar en relación estrecha con los fines del programa, el plan de estudios, la orientación y nivel del posgrado, sus opciones terminales y la productividad académica. Todas las líneas definidas en el plan deben ser cultivadas; es decir, se necesita demostrar que los académicos y estudiantes las trabajan y que tiene productos concretos. Por esta razón, se exige que por cada **Igac** hayan por lo menos tres profesores de tiempo completo que la desarrollen (Conacyt, 2013c).

El último criterio es el de los estudiantes. En cuanto al ingreso, el Marco de Referencia plantea la importancia de contar con procedimientos claros y públicos, como la entrevista realizada por un comité de admisión, la revisión del anteproyecto de investigación y de los antecedentes académicos, el promedio mínimo de 8 en el nivel educativo inmediato anterior, la carta de intención y, de preferencia, la asistencia a un curso propedéutico (Conacyt, 2013b). Además, aunque el pnpic sólo hace la indicación sobre la idoneidad de presentar un examen de admisión, lo cierto es que la mayoría de las instituciones que ya está en el Padrón o que aspiran ingresar a él, exige a sus postulantes la acreditación del exani-iii que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (ceneval).

Al igual que sucede con los profesores, el pnpic enfatiza en la importancia de contar con alumnos de otras instituciones educativas, así como de otros países, para fortalecer el programa, ampliar su capacidad de interlocución y evitar la endogamia. El porcentaje de estudiantes de otros

establecimientos y de los extranjeros es un indicador que debe incluirse para la evaluación del posgrado, aunque no se fijan cuotas específicas.

Sobre la dedicación al programa, se espera que en las maestrías en investigación y en los doctorados, por lo menos el 80% de total de los matriculados se comprometa de tiempo completo y de manera presencial. Para estos programas, el Conacyt distribuye becas que facilita y obliga a que los estudiantes y las instituciones cumplan con este requisito. Para las especialidades y maestrías profesionalizantes, como pueden tener distintas modalidades de estudio, sólo se otorgan becas para aquellas que sean presenciales y con estudiantes de tiempo completo (Conacyt, 2013c).

El seguimiento de las trayectorias es otro aspecto relevante en este criterio. Para las especialidades y maestrías, independientemente de su orientación, se sugieren las tutorías o asesorías que deben darse de manera periódica a lo largo de todo el desempeño escolar por un tutor expresamente asignado para ello o por el director de tesis. En los doctorados, se propone la formación de un comité tutorial en el que obligatoriamente debe tomar parte el director de tesis. Las actividades a considerar en ese seguimiento son la participación en los seminarios y coloquios internos, las estancias profesionales o de investigación, la realización del trabajo de campo o archivo, ya sea en el país o en el extranjero, y la colaboración en grupos de investigación. Todo esto debe quedar plasmado en las minutas, actos o reportes del programa.

Debido al trabajo que implica este seguimiento, se recomienda que la proporción de estudiantes por profesor de tiempo completo en las especialidades y maestrías profesionalizantes sea de cinco a 10, en las maestrías en investigación de cuatro a seis y en los doctorados de dos a cuatro alumnos.

En cuanto a la movilidad, el pnpic sugiere que los alumnos lleven a cabo estancias, participen en cursos y eventos académicos, tengan codirectores de tesis y realicen trabajo de campo o búsqueda en archivos. Estas actividades pueden llevarse a cabo en instituciones nacionales e internacionales, deben estar incluidas en el plan de estudios y tener valor curricular (Conacyt, 2013b). La movilidad debe acreditarse con productos concretos.

Los estudiantes necesitan demostrar cierta productividad. Para los inscritos en maestrías profesionalizantes, el requisito es presentar un

producto académico; de preferencia, que sea resultado de su estancia profesional. A los que cursan maestrías en investigación se les solicita una ponencia como autor en un congreso nacional en el área de conocimiento de su programa y a los doctorantes un artículo aceptado o publicado en una revista indizada o un producto original, de acuerdo con su área de conocimiento (Conacyt, 2013c).

Como vemos, mantener un programa de posgrado es una tarea bastante compleja, pero más aún si se quiere ingresar o permanecer en el padrón del Conacyt. Sin duda, el pnpic no garantiza el éxito profesional de los egresados, ni tampoco la efectividad del programa, pero es un indicador que avala el cumplimiento de ciertas condiciones que, aunadas al compromiso y dedicación de los estudiantes y profesores, aumentan las posibilidades de formación, además de que se ha convertido en un ingrediente primordial para el prestigio institucional y la obtención de recursos económicos adicionales.

Esto, empero, ha ido generando una carga cada vez mayor no sólo para los establecimientos educativos, sino también para sus académicos y estudiantes sobre los que hay mayor presión para que cumplan con los tiempos, la productividad y los estándares del Conacyt. En el siguiente apartado trataremos algunas de las consecuencias no previstas que se han derivado de este modelo.

formación de investigadores y conductas no éticas

La discusión sobre los comportamientos no éticos no es reciente en las instituciones de educación superior. Algunos trabajos pioneros en este campo pueden rastrearse desde los años sesenta, principalmente en Estados Unidos, y en México desde finales de los ochenta. No obstante, el interés se ha incrementado por los cambios en las políticas educativas y las numerosas exigencias que se han ido sobreponiendo a la labor académica.

Nos interesa destacar las cuestiones que atañen a la formación de investigadores y que podrían ponerse en relación con los indicadores del pnpic; a saber, la relación entre el director de tesis y el tesista, la conformación del núcleo académico básico, la productividad de los profesores y la selección y desempeño de los estudiantes.

La relación entre el director de tesis y el tesista. Como decíamos, la formación de investigadores tiene que estar vinculada a un problema de estudio, a partir del cual se determinarán las estrategias teóricas y metodológicas. Este es un camino que debe recorrer el aprendiz de investigador. Pero no lo hace solo, sino con el apoyo del cuerpo de investigadores responsables del programa: el núcleo académico básico.

Idealmente, cuando una persona es aceptada en un posgrado presenta un anteproyecto de investigación en congruencia con las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento del programa. Éste no sólo permite valorar las habilidades y saberes que posee el postulante, sino que además sirve de base para la asignación de su director de tesis y, posteriormente, de su comité tutorial. No obstante, este modelo ha mostrado limitaciones. Las críticas apuntan principalmente a su limitada capacidad para fomentar el trabajo colaborativo y a la falta de seguimiento por el investigador formado y de la propia institución.

Rodríguez, Bertone, Pollo-Cattaneo y García-Martínez (2012), sostienen que uno de los problemas que no se ha podido superar en la formación de nuevos investigadores es la manera en que se organiza la relación entre el director de tesis y los tesistas. La centralidad otorgada al primero reduce las posibilidades formativas de los segundos y, bajo ciertas circunstancias, condiciona los temas de investigación. En efecto, en algunas ocasiones, se orienta a los alumnos de tal manera que sus investigaciones calcen con los proyectos del cuerpo de profesores, en especial cuando se ha obtenido un importante financiamiento, ya sea del Conacyt o de cualquier otra instancia pública o privada, en donde, por lo general, uno de los compromisos es la formación de recursos humanos.

En los programas en el pnp, como el marco normativo exige que se cultiven todas las líneas de generación del posgrado y establece un máximo de alumnos para cada miembro del núcleo académico básico, se corre el riesgo de que en la asignación de directores se ponga más atención a las cuotas que a los temas de investigación y la trayectoria de los investigadores. Por supuesto, la mayoría de posgrados trata de realizar este proceso con base en criterios estrictamente académicos, pero cuando un profesor ha alcanzado el límite de tesistas que le corresponde y, en contraparte, hay otro que tiene muy pocos, se puede llegar a caer en esta práctica con tal de mantener el equilibrio entre los indicadores.

En el otro extremo están los programas que no llevan un control estricto. En estos casos, sucede que algunos investigadores llegan a tener un número inusitado de tesis que impide que haya seguimiento de los trabajos, o bien que la asignación se haga a partir de parámetros que en nada benefician a los estudiantes y que contribuyen muy poco a la consolidación de las líneas del posgrado. Esto es éticamente inaceptable en las que los profesores compiten por acaparar la mayor proporción de alumnos (Aluja y Birke, 2004), llegando a ofrecerles apoyos económicos o, incluso, a desacreditar a sus compañeros.

Sin importar el número de estudiantes que tenga un investigador, centrar el proceso formativo sólo en la figura del investigador formado hace que, al final, los tesis terminen trabajando en investigaciones que tienen alguna conexión con lo que su director está haciendo, pero que tienen muy poca relación entre sí. Esto es, no se logra construir una relación de colegas entre los alumnos y tampoco se les integra a la comunidad de investigadores de la institución o del programa (Rodríguez, Bertone, Pollo-Cattaneo y García-Martínez, 2012).

La conformación del núcleo académico básico. Ser parte de la planta de profesores de un posgrado es una gran responsabilidad, pues, además de la preparación de clases y de la formación continua del profesor, implica el desarrollo de actividades de investigación y una productividad constante.

Independientemente de su pertenencia o no al pnp, impartir clases en un posgrado aporta reconocimiento a los académicos. De ahí que éstos prefieran concentrar sus actividades docentes en este nivel. Esto ha generado el desarrollo de prácticas poco éticas, tanto por los profesores como de los establecimientos educativos, las cuales han llegado a operar en detrimento de las funciones institucionales.

Una de ellas ha sido el descuido de los programas de licenciatura. La exigencia de políticas como el Promep y el sni, que piden mayor grado de habilitación a los profesores, ha incrementado la demanda en los posgrados, principalmente en los doctorados. Cuando estos profesores terminan sus estudios y se reincorporan a sus instituciones, prefieren hacerlo también en posgrado, no sólo porque ya cuentan con una formación más especializada, sino además porque en los sistemas de reconocimiento al

mérito estos cursos son más valorados, es decir, se les atribuye mayor puntaje que a los de licenciatura.

A esto se agrega que, por ejemplo en el sni, las actividades de investigación y la formación de recursos humanos son dos indicadores ponderados y para los profesores es mucho más fácil y conveniente combinar la docencia y la investigación en el posgrado que en el pregrado (Sancho, 2001).

En el ámbito institucional, esta situación puede llegar a convertirse en un círculo vicioso, en especial para los programas en el pnp, cuyo Marco Normativo ha determinado cuotas mínimas de maestros y doctores, de acuerdo con el nivel, tipo de posgrado y grado de consolidación. Por supuesto, los requerimientos son mayores para los orientados a la investigación y en ellos para los doctorados. De esta manera, las instituciones buscan sus «mejores cartas» para integrarlos a la planta académica de sus posgrados y, a su vez, los profesores se benefician porque ellos se hacen de mayores oportunidades para mantenerse en el sni. Sin embargo, con esto van dejando fuera a otros maestros y doctores que también han logrado construir una trayectoria sólida, pero que, por diferentes circunstancias, no han podido ingresar al sni (Pérez-Castro, 2008).

Otro tipo de prácticas no éticas es la que se da cuando los establecimientos educativos no cuentan con el número de investigadores y profesores con el grado de habilitación y la productividad que solicita el Conacyt. En estos casos, se suele invitar a académicos de otras instituciones para que formen parte de su núcleo académico básico. Al respecto, el Marco Normativo es muy claro al advertir que un profesor no puede colaborar en más de dos programas registrados en el pnp. Pero, en términos reales, el Conacyt sólo puede tener un control muy limitado de esta situación, de tal manera que se pueden dar casos en los que un académico rebasa el número de programas permitidos. A veces, esto ocurre con su anuencia, pero, en ocasiones, ha resultado que las instituciones lo mantienen en la lista de profesores sin su conocimiento, tal vez porque en algún momento colaboraron con el programa y planean reincorporarlo, o porque simplemente no actualizan minuciosamente los registros del posgrado. En suma, hay programas que operan con un núcleo académico «inflado», o bien echan a andar programas que terminan siendo muy costosos porque no tienen un cuerpo de profesores propio,

habilitado, dedicado a la investigación y productivo que permita sostener la oferta.

La productividad de los profesores. El tema de la productividad ha sido uno de los más discutidos no sólo en relación con los posgrados y la formación de nuevos investigadores, sino, sobre todo, por sus efectos sobre la profesión académica y la vida institucional. La presión cada vez mayor por concretar diferentes tipos de productos, no sólo en términos de artículos, capítulos y libros, sino de patentes, consultorías, proyectos financiados y tesis, se ha convertido en un caldo de cultivo para una serie de conductas no éticas entre los académicos.

Aluja y Birke (2004) distinguen entre las conductas éticamente cuestionables y las éticamente inaceptables que pueden darse en el proceso de publicación. Entre las primeras señalan: ocultar los datos para evitar que se puedan llevar a cabo réplicas o verificaciones, realizar análisis «post hoc» sin aclararlo en el texto, usar la información de manera selectiva, omitir algunas citas o citar incorrectamente, someter a dictaminación un artículo en más de una revista, ser negligente en el momento de hacer el procedimiento o al analizar los datos, la publicación múltiple o «salami», la publicación duplicada, el «refrito» o autoplagio, la publicación inflada, abusar del proceso de arbitraje, la autoría injustificada, informar de un mismo artículo con títulos distintos y reportar un artículo como aceptado o en prensa cuando todavía no ha sido dictaminado. Entre las segundas sitúan a la fabricación y la falsificación de los datos.

En cuanto a las patentes, estos autores sostienen que es éticamente cuestionable reportar la obtención de una cuando en realidad aún se están haciendo los trámites. También señalan algunos de los conflictos entre directores y tesis, en especial cuando los primeros utilizan el trabajo de sus estudiantes para sus publicaciones sin otorgarles el debido crédito, o bien cuando les exigen que los incluyan como coautores de un texto sin haber contribuido a su elaboración. También puede ocurrir lo contrario: que los profesores incluyan a sus alumnos como coautores sólo porque necesitan cumplir con este requisito.

Esto último es un riesgo que puede incrementarse con políticas como las del pnpic en las que uno de los aspectos que se evalúa es la productividad de los académicos y estudiantes. En ningún momento estamos

tratando de establecer una relación causal entre la normatividad del Conacyt y las conductas no éticas, pero lo que sí queremos apuntar es que estos modelos de evaluación y de reconocimiento al mérito que otorgan recursos a partir del cumplimiento de ciertos indicadores pueden llegar a erosionar el trabajo académico.

Al final, como señala Góngora (2010:30):

más allá de los dilemas éticos que pueda acarrear a los académicos su participación en las estructuras meritocráticas, destaca la preocupación ética por parte de ellos respecto a las consecuencias que para las funciones de la universidad tiene la consolidación de sistemas de recompensas basados en la evaluación de productos y no en procesos. La preocupación central está en el ámbito de la calidad de las actividades y en el entorno que promueve la simulación en actividades de investigación y en el descuido de las actividades docentes, sobre todo por parte de los académicos mejor posicionados en las estructuras meritocráticas.

La selección y desempeño de los estudiantes. Cualquier programa de posgrado serio cuenta con un proceso de selección definido que le permita identificar a los postulantes que cumplen con el perfil de ingreso del programa y con posibilidades reales de concluirlo. Las estrategias que usualmente se siguen son la presentación de un anteproyecto de investigación, evaluado por el comité del posgrado, y una entrevista que puede tratar sobre el mismo anteproyecto o sobre otros aspectos relacionados con el campo de conocimientos, las habilidades investigativas, la disciplina de estudio, la disponibilidad de tiempo y la experiencia escolar o laboral previa de los postulantes.

En los programas profesionalizantes, en donde no necesariamente se tiene que hacer una tesis para la obtención del grado, la selección se centra en identificar los conocimientos, habilidades y competencias que los aspirantes tienen en relación con el ámbito profesional al que está orientado el posgrado y su trayectoria. Se pondera su capacidad para hacer reportes o informes de investigación, ya que al final se le solicita un producto académico relacionado con la estancia que deberá completar en un determinado sector de la sociedad.

No obstante, aunque diversos mecanismos para el ingreso otorgan bastante certeza tanto a los estudiantes como al programa, no es una garantía de que se están escogiendo a los mejores candidatos y tampoco permite asegurar que este proceso estará libre de conflictos éticos. Por ejemplo, cuando los posgrados tienen una demanda importante es posible que haya algunos problemas con la valoración de los expedientes. Aunque las comisiones dictaminadoras trabajan con criterios muy estrictos, en términos reales les es imposible verificar cada uno de los rubros del currículum, sobre todo si las personas incluyen datos poco precisos, como en el caso de las publicaciones que se reportan en prensa cuando todavía no han terminado de ser dictaminadas, o de las memorias en extenso que se incluyen como si fueran artículos o capítulos de libro, o de los artículos de divulgación que se reportan como científicos (Aluja y Birke, 2004, Canto y Benois, 2009).

Las cartas de recomendación son otro aspecto que se presta para la ejecución de conductas no éticas. En algunos programas, se piden para obtener información adicional del candidato y valorar su trayectoria. Sin embargo, en ocasiones, los estudiantes obtienen este documento más por sus vínculos personales o familiares que por su trabajo y, en contraparte, quienes les dan estas recomendaciones lo hacen a sabiendas de que desconocen sus antecedentes profesionales o de investigación (Aluja y Birke, 2004). Por desgracia, este tipo de prácticas no siempre puede detectarse y controlarse con facilidad.

Otra cuestión es el tiempo que los alumnos destinan al programa. En los posgrados que no están en el pnpic o los de tipo profesionalizante no es obligación dedicarse de tiempo completo, pero en los orientados a la investigación y que sí tienen el reconocimiento del Conacyt, los estudiantes reciben una beca para que puedan cumplir con este requisito. No obstante, se dan casos en que las personas son admitidas, aceptan el apoyo económico y paralelamente continúan trabajando en la plaza o puesto que tenían; más aun, siguen percibiendo los ingresos correspondientes. A veces, estas situaciones suceden sin el conocimiento de los responsables del programa porque no se cuenta con los mecanismos para triangular la información, pero sucede también que el director de tesis o el coordinador del posgrado saben de la condición laboral del estudiante y

no hacen la denuncia correspondiente para que se le suspenda la beca. En esa situación, los tres están incurriendo en una falta ética grave.

Por otra parte, es obligación de estos posgrados hacer un seguimiento periódico del desempeño y las actividades de los alumnos, lo cual incluye no sólo las calificaciones o la promoción de un semestre a otro, sino el desarrollo de la investigación o de la estancia, su participación en eventos académicos y las entrevistas que deben tenerse con los directores de tesis o el comité tutorial. Pero este es otro requerimiento muy difícil de cumplir. Muchas veces, porque los investigadores tienen otras obligaciones institucionales y les queda poco tiempo para atender a los tesisistas, otras, porque tienen demasiados alumnos a su cargo y otras más porque no poseen el perfil para asesorar los trabajos (Montaña, 2004). Esta debería ser una responsabilidad compartida entre los investigadores y los estudiantes. No obstante, sucede igualmente que estos últimos se desentienden de su seguimiento y sólo acuden con su director o con el comité tutorial cuando se acercan los periodos de evaluación de las tesis, cuando necesitan su visto bueno para inscribirse al siguiente semestre, o cuando quieren solicitar algún apoyo institucional. En cualquiera de los casos, estas conductas podrían considerarse éticamente cuestionables, tanto por los investigadores como por los estudiantes.

Finalmente, están los problemas éticos relacionados con la productividad y la autoría. Para los que cursan un posgrado en investigación, el pnpic solicita publicar, por lo menos, un artículo en alguna revista indexada o un producto original, lo cual incrementa la presión que de por sí tienen los alumnos. Es obvio que lo que se busca con esto sea parte de la investigación que están realizando. Sin embargo, no siempre es posible compaginar los tiempos para el desarrollo de tesis y la escritura de un artículo que, dicho sea de paso, implica un trabajo hartamente minucioso, en particular si se quiere colocarlo en una revista prestigiada. Lo mismo ocurre con los productos originales que demandan gran dedicación e inversión económica.

El punto es que, dependiendo de las condiciones y el área de conocimiento del posgrado, las posibilidades reales de que los estudiantes cumplan con todas estas exigencias son bastante bajas. En el lado opuesto están los programas en que la exigencia es tan baja que, al final, los alumnos son incapaces de mostrar avances concretos de su tesis o

algún tipo de productividad, sean artículos, ponencias o asistencia a seminarios.

Respecto a la autoría, el conflicto más frecuente es la cuestión de los créditos, es decir, quién debe llevar la titularidad de un artículo o producto de innovación. Es de suponerse que si se trata de un trabajo elaborado fundamentalmente por el estudiante, éste debería ser el autor principal, pero esto no siempre es así. Incluso, ha sucedido que los directores de tesis exigen aparecer en el trabajo, aunque en realidad no hayan aportado nada para su elaboración. Aquí, por lo general, los alumnos están en desventaja, ya que es poco probable que se nieguen a incluir a su profesor.

Otras conductas no éticas en este rubro son las que señalaban Aluja y Birke (2004) para el caso de los profesores; a saber, la manipulación de los datos, el uso de la información de manera selectiva, el autoplagio, la publicación múltiple, enviar un mismo artículo a dos publicaciones distintas y la publicación múltiple.

consideraciones generales

La formación de investigadores continúa siendo un tema pendiente para el sistema de educación superior y para las políticas públicas en general, pues, a pesar del incremento que han registrado los posgrados en las últimas tres décadas, éstos todavía son insuficientes para resolver las demandas educativas y las necesidades de los sectores productivos del país.

De manera adicional, la dinámica con que ha crecido este nivel educativo ha generado problemas en la organización y control de los programas, especialmente en lo que se refiere a la concentración de la oferta en determinadas áreas del conocimiento, la orientación de los posgrados, la consistencia de los planes de estudio, la vinculación entre los programas y entre las instituciones que los ofrecen y la pertinencia frente a las demandas del mercado laboral, entre otros.

El Conacyt, a través del pnpc y sus antecesores, ha implementado mecanismos para mantener la calidad de los posgrados y asegurar la distribución de recursos para las instituciones y para los estudiantes. Aunque esta política ha tenido continuidad, también ha mostrado alcances bastante limitados, pues hasta hoy sólo ha logrado cubrir poco más del 18%

del total de la oferta nacional. En paralelo, el énfasis en el cumplimiento de ciertos indicadores ha propiciado el desarrollo de una racionalidad instrumental que, a la postre, puede llegar a obstruir los fines de la formación de nuevos investigadores.

Como se ha planteado, no pretendemos establecer una relación causal entre las exigencias del Conacyt y las prácticas no éticas que se generan en los programas, ya que ésta no es un problema reciente en las instituciones de educación superior y de la educación en general. Sin embargo, sí creemos que este tipo de políticas, por la presión que ejercen sobre los estudiantes, los profesores y los establecimientos educativos, terminan siendo un 'caldo de cultivo' para el desarrollo de comportamientos éticamente cuestionables o éticamente inaceptables.

Lo importante, en todo caso, o cuando menos para los fines de este capítulo, no es centrarnos en la pertinencia o no de las políticas del Conacyt, cuestión sobre la que, dicho sea de paso, hay una vasta literatura en nuestro país, sino más bien señalar la importancia de que las instituciones establezcan mecanismos concretos para contrarrestar los riesgos que rodean a la formación de nuevos investigadores. El seguimiento periódico de los programas, la impartición de cursos sobre ética profesional y ética de la investigación científica o su incorporación transversal en los currículos escolares, la formación de comités de ética y, sobre todo, la actuación responsable y comprometida de profesores, estudiantes y directivos, son algunas de las medidas que pueden abonar en el desarrollo de espacios y prácticas institucionales éticas.

referencias

- Aluja, Martín, Andrea Birke (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. M. Aluja y A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. México: amc, fce.
- Bachelard, Gastón (1984). *La formación del espíritu científico*. Barcelona: Gedisa.
- Canto, Pedro, Norma Benois (2007). Estudio acerca de la ética profesional en estudiantes de posgrado en una universidad pública. P. Canto (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. México: Unas letras.

- comepo (2010). *Posgrados a nivel nacional*. México: comepo. <www.comepo.org.mx/oferta_academica/consulta/> (29 de noviembre de 2013).
- Conacyt (2013a). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Sistema de Consultas. México: Conacyt. <<http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php> 15 agosto 2013>.
- _____ (2013b). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. México: Conacyt- pnp. c.
- _____ (2013c). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Anexo A*. México: Conacyt-pnp. c.
- esteve, José (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. E. Tenti (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi*. Buenos Aires: Fundación osde, Unesco, iiep, Siglo xxi.
- fccyt (2012). *Series históricas del Gasto en Ciencia, Tecnología e Innovación en México*. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico. <http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/acertadistico/ciencia_tecnologia_innovacion/series_historicas.pdf> (18 de diciembre de 2013).
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares, Corredor.
- Góngora, Édgar (2010). Dilemas éticos en la profesión académica contemporánea frente al marco dominante de reconocimientos a la productividad. *Reencuentro*, 57. México: uam Xochimilco.
- Inciarte, Alicia (2005). Interdisciplinariedad y formación de postgrado. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 1, vol. 9. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, pp. 36-51.
- Jeannot-Rossi, Fernando (2004). Nueva economía. *Análisis Económico*, vol. xix (42), pp. 70-102.
- Lodoño, Félix (2005). Un análisis sobre la dinámica de los grupos de investigación en Colombia. De su conformación a su supervivencia. *Investigación y desarrollo*, 1, 13. Colombia: Universidad del Norte, pp. 184-203.
- López, Francisco (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias. T. Dos Santos (edit.), *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales*. Montevideo: flacso, Unesco. pp. 207-232.
- Martínez, Bertha, Jorge Alfaro, María Ramírez (2012). Procesos de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia. *Sinéctica*, 38. México: iteso. www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_12 (22 de diciembre de 2013).

- Mendoza, Javier (2002). Investigación educativa y política pública hacia el posgrado. *omnia. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*, año 18, número especial. México: Unam, pp. 91-95.
- Montaña, Carlos (2004). El papel del profesor y director de tesis en la transmisión de valores éticos. M. Aluja y A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. México: amc, fce. pp. 245-260.
- Reynaga, Sonia (2012). El posgrado en México: tensiones entre la diversificación y la dispersión. M. Serna y R. Pérez (coords.), *Logros e innovación en el posgrado*. México: comepe, pp. 25-42.
- Rodríguez, Darío, Rodolfo Bertone, Florencia Pollo-Cattaneo, Ramón García-Martínez (2012). Modelo colaborativo en la formación de investigadores. *Jornadas de enseñanza de la ingeniería*, año 2, vol. 1. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- Rodríguez, Roberto (2002). Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa. H. Muñoz (coord.). *Universidad: política y cambio institucional*. México: Unam, Miguel Ángel Porrúa.
- Rojas-Betancur, Héctor (2011). Docencia y formación científica universitaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7, vol. 4. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 121-136.
- Romo, Ana, María Villalobos, Luis Guadalupe (2012). Gestión del conocimiento: estrategias para la formación de investigadores. *Sinéctica*, 38. México: iteso. <www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_04> (22 de diciembre de 2013).
- Salgado, María del Carmen, Sergio Miranda, Sara Quiroz (2011). Transformaciones de los estudios de posgrado en México: hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en administración y economía de la uaem. *Tiempo de educar*, 23, vol. 12. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sánchez Lima, Leticia (2006) Formación de investigadores en posgrado. Un proceso pedagógico por atender. Ponencia. xx Congreso Nacional de Posgrado. México: comepe, ipn.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1995). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México: anuies.
- Sancho, Juana (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, 28. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 41-60.
- Sep (2013). *Estadística histórica del sistema educativo nacional*. México: Sep. <www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm 26 de diciembre 2013>.

capítulo vii
valores profesionales de estudiantes de
posgrado en medicina en una universidad
privada: el caso upaep

Juan Martín López-Calva / Martha Leticia Gaeta¹

Judith Águila / Salvador Ceja

Gabriela Croda / Paulina Iturbide

Mónica Monroy

Se presentan los resultados parciales del proyecto de investigación «Competencias y valores profesionales en profesores y estudiantes de posgrado de medicina de universidades públicas y privadas» que realizó el cuerpo académico de Ética y Autorregulación en el Proceso Educativo, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (upaep), por invitación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (uaem), institución que generó originalmente el proyecto.

La investigación tiene como objetivo analizar las percepciones acerca de la ética profesional que tienen los profesores y estudiantes de programas de posgrado en Medicina y conocer los dispositivos para la formación en competencias éticas y valores en universidades públicas y privadas.

El trabajo que se presenta da cuenta de los hallazgos de la primera etapa del proyecto, que consistió en la aplicación de dos cuestionarios, diseñados en la Universidad de Valencia y adaptados al contexto nacional a una muestra de estudiantes de posgrado en Medicina –en el caso de este capítulo de la upaep–, universidad privada ubicada en la ciudad de Puebla.

¹ Los integrantes del cuerpo académico agradecen la colaboración de María Urbelina Fernández y Luz Karina Ramírez, Estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la upaep, durante el proceso de recopilación de datos.

i. el problema: más allá de las competencias profesionales

La sociedad, inmersa en una profunda crisis que muchos autores plantean como una etapa de decadencia (Loneragan, 1999) y otros como un cambio de época (Gorostiaga, 1995), está planteando a las universidades la necesidad urgente de una formación integral de los estudiantes de licenciatura y posgrado que incluya el desarrollo de competencias profesionales que los pongan a la vanguardia del conocimiento y de su aplicación, pero también la formación de competencias humanistas y en específico de competencias éticas que las hagan plantearse las decisiones cotidianas en el marco del «bien interno» de la profesión, es decir, de la necesidad social que debe satisfacer la disciplina por su naturaleza y origen (Martínez, 2006).

La dinámica de la globalización centrada en la economía, el mercado y el consumo, ha ido envolviendo prácticamente a todas las profesiones en exigencias de carácter pragmático y de eficiencia desde una racionalidad puramente económica, con la consecuente degradación de la práctica profesional que ha ido olvidando progresivamente su razón de ser social, privilegiando los llamados «bienes externos» (Martínez, 2006), como el dinero, el poder y el prestigio, que han pasado de ser medios a convertirse en fines del estudio y el ejercicio de una profesión.

La Medicina no está exenta de este proceso y en los últimos años la dinámica económica ha ido convirtiendo la salud en un servicio que se ofrece en el mercado, no un derecho social al que todo ciudadano debería tener acceso y que todo profesionista debería prestar con visión primordialmente humana y no monetaria. La creciente privatización de los servicios médicos de calidad y la mercantilización progresiva de la práctica médica son signos que han alertado a las instituciones que están retomando la formación ética como un eje fundamental en la educación de los futuros profesionales de la Medicina.

Como menciona el proyecto de investigación del que este documento forma parte, «Se requiere transitar a un modelo de adquisición de competencias relacionadas con procedimientos, actitudes y conductas éticas previstas en los perfiles de egreso...» (Hirsch, Escalante, Gómez, Ibarra y Fonseca, 2013:2), de manera que las facultades o unidades académicas formadoras de los médicos están sujetas hoy a la exigencia de preparar a los especialistas del campo en el marco de las normas científicas y técnicas de

la disciplina, pero también desde la formación para el desempeño profesional en el marco de valores éticos, profesionales y sociales.

Pero la formación ética de los especialistas en Medicina no puede hacerse hoy con la simple enseñanza de códigos deontológicos, como el histórico juramento hipocrático, sino desde una visión acorde con la creciente complejidad de la sociedad y del ejercicio profesional de las disciplinas de la salud en esta sociedad, que conlleva el enfrentamiento de desafíos y tensiones que requieren de una formación ética que trasciende la aplicación de normas.

Un elemento que añade complejidad a esta formación ética de los profesionales de la medicina es lo que menciona Thompson (2010:16) a partir de Da Costa Mahal, respecto a que la medicina y la salud

ya no son términos referidos exclusivamente a los médicos, sino que han adquirido una dimensión social. Los conflictos éticos en salud no sólo los deben resolver los médicos, sino que deben interesar a otros sectores de la comunidad, porque el concepto de salud implica, además de bienestar físico, la calidad de vida y la realización integral del ser humano; estos conceptos tienen que ver con las políticas de salud, programas de nutrición, campañas de vacunación, derechos humanos, medio ambiente, códigos que respetar, etc., y se necesita un lenguaje común para la sociedad pluralista actual...

De manera que nos enfrentamos a un campo nuevo en la formación universitaria que implica generar conocimientos, métodos, estrategias curriculares y didácticas, procesos de evaluación y retroalimentación que es necesario indagar para contribuir a la construcción del saber acerca de la formación ética de los profesionales de la Medicina en el cambio de época.

Como menciona también el proyecto de investigación, «La importancia y el impacto social de esta evolución en el desempeño y el papel social de los profesores y estudiantes de posgrado en Medicina, se presenta como una tarea interesante y necesaria...» (Hirsch, Escalante, Gómez, Ibarra y Fonseca, 2013: 3), debido a que el campo de la Medicina y en general el de las Ciencias de la Salud ha sido históricamente pionero en la formulación de principios y códigos de ética profesional, desde los antiguos códigos «que tratan de regular la Etica Médica tan antiguos

como el de Hamurabi del año 1700 A.C. ...», o «el Juramento Hipocrático que data de 500 años A.C., del cual en algunas universidades los egresados toman protesta, que se supone que funciona como un aval moral, que no siempre se cumple...» (Sela-Bayardo, 1997:110), hasta los acuerdos internacionales tomados al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

En este momento histórico nace el Código de Núremberg, publicado, según cita Hirsch (2013), el 20 de agosto de 1947, después de celebrarse los juicios del mismo nombre y que se convirtió en la base ética de la profesión médica a partir del rechazo a los métodos de experimentación con seres humanos empleados por el régimen nazi. Consta de diez puntos, de los cuales, según la misma autora, el que ha sido más adoptado por todas las profesiones es el del *consentimiento informado*.

Por su parte, Thompson (2010) plantea que en 1974 el Congreso norteamericano creó la Ley para la Investigación Científica (*National Research Act*) a partir de un escándalo surgido por abusos de investigadores médicos en el manejo de investigaciones con seres humanos. A partir de esta ley fue creada la Comisión Nacional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación Biomédica. «El informe final después de cuatro años se conoció como el *Informe Belmont*, que identificó tres principios generales fundamentales de la bioética denominados respeto por las personas, beneficencia y equidad» (Thompson, 2010:15).

La autora precisa que en 1979 el filósofo utilitarista Tom Beauchamp, quien formó parte de la Comisión mencionada, y el deontólogo cristiano James Childress, ambos profesores de la Universidad de Georgetown, publicaron el libro *Principios de ética biomédica*, en el que desarrollaron y profundizaron en estos tres principios generales de la ética de la investigación en Medicina, modificando el principio de respeto por las personas por el de respeto a la autonomía y añadiendo el principio de «no maleficencia», con el postulado fundamental de evitar hacer daño con la investigación a los seres humanos. En este trabajo, señala Thompson, los autores ampliaron el campo de estos principios trascendiendo la investigación y haciéndose extensivos a toda la práctica médica.

Beauchamp y Childress (1999) se convirtieron, entonces, en autores clásicos de la ética profesional en el campo de la Medicina y aportaron los cuatro grandes principios que se siguen postulando como rectores de

una práctica ética en las profesiones: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia.

El primero indica que toda práctica profesional debe orientarse a hacer el bien a otras personas y a la sociedad en general; el segundo se basa en la idea de que los profesionales deben evitar a toda costa que su actividad cause daño a personas o produzca un mal a la dinámica social; por su parte, el principio de autonomía implica que el ejercicio de la profesión debe considerar al usuario o beneficiario no como un objeto, sino como un sujeto autónomo con plenos derechos, otorgándole la información necesaria para que tome decisiones sobre el servicio profesional que va a recibir. Finalmente, el principio de justicia señala que todas las profesiones, cuando se ejercen de manera ética, tienen que orientarse hacia la creación de relaciones justas entre las personas y hacia la construcción de una sociedad más justa (Hortal, 2002).

Hirsch (2007) señala dos maneras en que se puede entender la ética en las profesiones y, desde ellas, definir la ética profesional: «La ética sustentada en principios enfatiza la acción, mientras que la ética de carácter o ética de las virtudes enfatiza al agente que realiza las acciones» (Beauchamp y Childress, 2001:26-56). En esta investigación se toman en cuenta ambas perspectivas, pero enfocamos la indagación en el sujeto de las acciones morales: el profesional, y tratamos de explicar los valores o virtudes que los profesionales –estudiantes de posgrados en Medicina de la upaep, en el caso que aquí se reporta– consideran más importantes para guiar su manera de tomar decisiones y actuar en el ejercicio de su profesión.

La misma autora propone una definición de virtud que sustenta el enfoque de la investigación: «La virtud es una tendencia del carácter que es socialmente valiosa y la *virtud moral* es una tendencia del carácter valiosa moralmente» (Hirsch, 2007: 2); asume que hay virtudes morales en el ejercicio de las profesiones, puesto que toda práctica profesional incide en la humanización o deshumanización de las personas y de la sociedad en general, como afirman Fernández y Hortal (1994:91): «En el ejercicio de su profesión es donde el hombre encuentra los medios con que contribuir a elevar el grado de humanización de la vida personal y social».

A partir de esta visión, la ética profesional puede entenderse como una búsqueda, como la actividad de indagación permanente que busca encontrar los mejores criterios de valoración y decisión para hacer que el ejercicio profesional mejore el grado de humanización de las personas a las que sirve y de la sociedad en general.

En esta indagación están íntimamente ligados tres elementos: el discurso de los profesionales sobre los valores o virtudes más relevantes, la reflexión filosófica y sociológica sobre los valores o virtudes que deben guiar toda práctica profesional y las virtudes o valores que orientan en los hechos la práctica de la profesión (López-Calva, 2010).

La investigación emprendida por la uaem y la upaep indaga a través del discurso de los profesionales acerca de los valores o virtudes que señalan como más relevantes en el ejercicio profesional para tratar de hacer un ejercicio de análisis que, trascendiendo el discurso, analice los valores implícitos en las prácticas y los contraste con los elementos teóricos emanados de la reflexión filosófica y sociológica sobre la ética de las profesiones.

Como se ha mencionado, la formación ética del profesional de la Medicina se enmarca en la creciente exigencia social de una formación integral que articule el desarrollo de las competencias profesionales y técnicas más avanzadas para insertarse en un proceso permanente de construcción de conocimientos y prácticas acordes con los avances científicos y, al mismo tiempo, la formación de competencias humanas y éticas que los hagan capaces de vivir en este permanente proceso de indagación acerca de la manera concreta en que se pueden aplicar los principios de la ética profesional y ejercer la profesión de acuerdo con los valores que se consideran esenciales para contribuir al proceso de humanización de la sociedad.

Es por ello que la investigación utiliza la noción de competencias relacionadas con la profesión, retomando la definición de Bernal (2003:142):

Las competencias pueden concebirse como acciones intencionales y se refieren no únicamente a las tareas o habilidades que se ejecutan, sino también a la comprensión de las situaciones problemáticas que los sujetos han de afrontar; por otra parte, aunque las competencias puedan manifestarse focalmente en la ejecución de ciertas tareas específicas, presentan un carácter general fundado en su relación con la personalidad del sujeto. Presupone otorgar un claro

valor a la intencionalidad del sujeto. Tiene un carácter relacional, pues vinculan cuestiones de la personalidad del sujeto a ciertas tareas o grupos de tareas. Están relacionadas con la puesta en práctica integrada de aptitudes y rasgos de la personalidad y con los conocimientos adquiridos.

Por su parte, González, López, Martín, Martínez, Moril, Mula, Nando, Sanz y Escamez (2011:40) entienden las competencias como:

selección, movilización y gestión sincronizada de conocimientos, cualidades, capacidades y actitudes que de forma interrelacionada permitan al individuo una intervención reflexiva, creativa, eficaz y adaptada a las diferentes situaciones complejas o novedosas que se le presentan en el transcurso de su existencia, tanto en el ámbito personal como en el social o el laboral.

ii. trabajo empírico

El proyecto de investigación, del que se deriva este estudio, tiene como pregunta eje: ¿cuáles son las competencias y valores profesionales que se promueven en la formación profesional de Medicina en el nivel posgrado en universidades públicas y privadas y cómo son asumidas por los sujetos en formación?, a partir de la cual este trabajo se orientó a analizar las actitudes sobre ética profesional desde la perspectiva de los estudiantes de diferentes especialidades en Medicina, así como la percepción que tienen sobre las competencias y valores profesionales predominantes en los profesores del posgrado; se llevó a cabo un estudio exploratorio de corte cuantitativo, mediante la técnica de encuesta.

La muestra lograda para el estudio fue de 34 estudiantes, de los cuales 26.47% son mujeres y 73.53% hombres. De los 34 estudiantes, 17.7 % cursan la especialidad en Cirugía Oncológica, 11.8% Oncología Quirúrgica, 2.9% Medicina Crítica, 5.8% Medicina del Enfermo en Estado Crítico, 14.7% Gastroenterología, 11.8% Urología, y 35.3% Anestesiología.

En relación con sus estudios de licenciatura, el 35.3% los realizó en la Licenciatura en Medicina en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (buap), el 2.9% en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (upaep) y el 61% en una institución de otro estado. En cuanto

al tipo de institución, el 85.3% de los encuestados hizo sus estudios de licenciatura en una institución pública, mientras que el 14.7% en una institución del sector privado.

Respecto a la edad de los participantes, se dispersa en un rango de 25 a 39 años. El 41.2% tiene entre 25 y 29 años; 44.1% se ubica en el rango de 30 a 34 años y 14.7% tiene entre 35 y 39 años.

Se utilizaron dos cuestionarios para el estudio: (1) la *Escala de actitudes por competencias sobre ética profesional* (Hirsch, 2005), y (2) el cuestionario de *Valoración de las competencias del profesorado universitario* (Pérez y López, 2012).

Ambos cuestionarios fueron aplicados a los 34 estudiantes de las especialidades de medicina. El análisis de los datos se aplicó mediante estadística descriptiva e incluyó cálculo de Alfa de Cronbach, medidas de dispersión y análisis de frecuencias simples y relativas.

1. Aplicación de la Escala de Actitudes por competencias sobre ética profesional

En este proyecto se plantea una clasificación de competencias, que en el caso del cuestionario aplicado a los estudiantes consiste en competencias científicas (saber), competencias metodológicas/técnicas (saber hacer), competencias sociales/participativas (saber estar) y competencias personales (saber ser).

En primer lugar, se hizo un análisis descriptivo de las proposiciones que plantea la *Escala de actitudes por competencias sobre ética profesional* (Hirsch, 2005). Dicha escala fue construida con base en la *Teoría de la acción razonada* de Fishbein y Ajzen (Escámez citado por Hirsch, 2005), y se fundamenta en la concepción del hombre como ser racional. Las proposiciones que incluye la escala surgen de un modelo teórico que asume la idea de actitud como predisposición aprendida que permite dar respuesta consistente ante un determinado objeto social. La escala también se apoya en otros conceptos, como creencia, norma subjetiva, intención y conducta.

El instrumento utilizado para recopilar la información fue el *Cuestionario escala sobre ética profesional*, elaborado por la doctora Hirsch, el cual se integra por cuatro secciones: la primera, relativa a datos de identificación,

útiles en el análisis a manera de variables de control. La segunda sección corresponde a una pregunta abierta en la que se solicitan cinco alternativas de respuesta sobre los rasgos más significativos de «ser un buen profesional». La tercera sección del instrumento, relativa a la escala sobre ética profesional, incluye las 55 proposiciones planteadas por competencias (Hirsch, 2005), que derivó en un instrumento que consta de las 55 proposiciones clasificadas en cuatro competencias: cognitivas y técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales.

Las competencias cognitivas y técnicas incluyen, a su vez, cuatro rubros: (a) conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, (b) formación continua, (c) innovación y superación, y (d) competencias técnicas.

Las competencias sociales abordan cuatro aspectos: (a) compañerismo y relaciones, (b) comunicación, (c) saber trabajar en equipo, y (d) ser trabajador.

Las competencias éticas abarcan seis ámbitos: (a) responsabilidad, (b) honestidad, (c) ética profesional y personal, (d) actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad, (e) respeto, y (f) actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales.

En cuanto a las competencias afectivo-emocionales incluyen dos rubros: identificarse con la profesión y capacidad emocional.

De las 55 proposiciones de la escala, 13 corresponden a competencias cognitivas y técnicas; nueve de ellas se ubican en las competencias sociales, 23 se refieren a competencias éticas y 10 a competencias afectivo-emocionales.

La cuarta sección integra preguntas abiertas y cerradas relacionadas con valores de la práctica profesional.

El nivel de confiabilidad logrado por la escala es de 0.971, con base en las 55 proposiciones y en 30 casos válidos de los 34 participantes que respondieron el instrumento.

Se hizo el análisis descriptivo respecto a las 55 proposiciones que corresponden a los 16 rasgos derivados de las cuatro competencias cognitivas y técnica, sociales, éticas y afectivo-emocionales, teniendo el criterio de reiteración como base para hacer el análisis descriptivo de frecuencias simples y relativas.

resultados

El análisis descriptivo relativo a la pregunta: en términos generales, indique los que a su juicio son los cinco rasgos más significativos de «ser un buen profesional», se orientó a obtener las frecuencias simples y las frecuencias relativas de las respuestas ofrecidas por los participantes en función del orden en que se presentaron las cinco menciones solicitadas.

Los rasgos enunciados por los encuestados se clasificaron para su análisis en y a partir de las reiteraciones, destacando por cada mención los resultados que se presentan en la tabla 1.

En lo que se refiere a la primera respuesta, como lo muestra la tabla 1, el rasgo más reiterado corresponde a *Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional* con 30.3%, seguido por *Responsabilidad y Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad*, con 15.1%; posteriormente, en orden de número de menciones se encuentra *Ética profesional y personal* con 12.1 por ciento. De los tres rasgos más reiterados *Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional* es uno de los rasgos que se clasifica en las competencias cognitivas y técnicas, mientras que el de *Ética profesional y personal* y el de *Responsabilidad* corresponde a las competencias éticas. En contraste, los rasgos relativos a *Innovación y superación, Competencias técnicas, Comunicación, Saber trabajar en equipo, Ser trabajador identificarse con la profesión y Capacidad emocional*, son los rasgos que no obtienen menciones en la respuesta uno, generando.

Tabla 1. Porcentaje de reiteraciones de los rasgos de ser un buen profesional

		Rasgo 1	Rasgo 2	Rasgo 3	Rasgo 4	Rasgo 5
Dimensiones		% Rasgo	% Rasgo	% Rasgo	% Rasgo	% Rasgo
	Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional	30.3	12.1	24.2	3.0	7.4

Competencias Cognitivas y técnicas	Formación continua	3.0			12.1	
	Innovación y superación			3.0		
	Competencias técnicas		12.1	3.0	3.0	11.1
	Subtotal	33.3	24.2	30.2	18.1	18.5
Competencias Sociales	Compañerismo y relaciones	6.1	3.0	12.1	3.0	7.4
	Comunicación		3.0			3.7
	Saber trabajar en equipo			6.1	9.1	
	Ser trabajador			3.0		7.4
	Subtotal	6.1	6.0	21.2	12.1	18.5
Competencias éticas	Responsabilidad	15.1	12.1	9.2	6.1	11.1
	Honestidad	6.1	9.2	3.0	6.1	3.7
	Ética profesional y personal	12.1	12.1	3.0	9.1	3.7
	Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad	15.1	15.1		9.1	3.7
	Respeto	3.0	3.0	15.1	6.1	11.1
	Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales	9.2	15.1	18.2	33.5	29.6
	Subtotal	60.6	66.7	48.5	70.0	62.9
Competencias afectivo-emocionales	Identificarse con la profesión		3.0			
	Capacidad emocional					
	Subtotal		3.0			
Total		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Perdidos		1	1	2	2	8

En la segunda respuesta, los rasgos de ser un buen profesional de la docencia que obtuvieron más menciones son: *Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad* y *Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales*, con 15.1% cada uno y que se clasifican dentro de competencias éticas; ocupan el segundo lugar *Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional*, *Competencias técnicas*, *Responsabilidad* y *Ética profesional y personal*, con 12.1%, respectivamente, clasificadas dentro de competencias cognitivas y técnicas las dos primeras, y la tercera y cuarta en competencias éticas. Les sigue *Honestidad* con 9.2%, que se clasifica entre las competencias cognitivas y técnicas. Los rasgos no mencionados en la segunda opción de respuesta fueron *Formación continua e Innovación y superación*, ambos del ámbito de las competencias cognitivas y técnicas, junto con *Saber trabajar en equipo* y *Ser trabajador*, de las competencias sociales, y *Capacidad emocional*, de las competencias afectivo-emocionales.

Al realizar la tercera mención, el mayor número de reiteraciones de nuevo fue para el rasgo de *Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional* con 24.2%, seguido por *Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales* con 18.2 por ciento. El rasgo más reiterado en la tercera opción de respuesta es parte de las competencias éticas: *Respeto*, con una frecuencia de 15.1 por ciento. En el caso de las no mencionadas, se encuentran *Formación continua*, *Comunicación*, y *Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad*, de los primeros tres ámbitos de competencia, mientras que de competencias afectivo-emocionales fue *Identificarse con la profesión* y *Capacidad emocional*.

Las menciones efectuadas en la cuarta alternativa de respuesta ubican el rasgo *Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales* en el primer lugar de menciones con 33.5%, seguido de *Formación continua* con 12.1%, y con 9.1% se encuentran *Trabajar en equipo, ética profesional y personal*, y *Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad*. En este caso, la mención ubicada en el primer lugar se encuentra entre las competencias éticas, el rasgo que ocupa el segundo lugar dentro de las competencias cognitivas y técnicas, mientras que el tercer sitio pertenece a las competencias sociales y éticas. En la cuarta alternativa de respuesta los rasgos no mencionados fueron: *Innovación y superación*, *Comunicación*, *Ser trabajador*, *Identificarse con la profesión* y *Capacidad*

emocional, ubicadas en los dos primeros grupos de competencia y dentro de las competencias afectivo emocionales las dos últimas, siendo un aspecto que se reitera en casi todas las respuestas.

En la quinta opción de respuesta, el rasgo más reiterado fue *Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales* con 29.6%, seguido de *Competencias técnicas, responsabilidad y Respeto*, que obtuvieron el 11.1 por ciento. La primera corresponde a las competencias éticas, y los rasgos que ocupan el segundo lugar se clasifican entre las sociales y también las éticas, mientras que la tercera mención más reiterada es un rasgo de las competencias éticas nuevamente con 6.1 por ciento. Los rasgos no mencionados en la respuesta 5 son los dos que forman parte de las competencias afectivo-emocionales nuevamente, y de las cognitivas y técnicas: *Formación continua e Innovación y superación*.

En relación con las proposiciones de la escala, el análisis descriptivo permitió obtener las frecuencias simples y las frecuencias relativas de las 55 proposiciones, destacando por cada dimensión de competencia los resultados que se presentan a continuación.

competencias cognitivas y técnicas

En relación con los 13 rasgos de competencias cognitivas y técnicas, los que concentraron porcentajes más altos y los que tuvieron los más bajos índices en las opciones de respuesta que manifiestan el mayor grado de acuerdo fueron los siguientes:

Los porcentajes más altos concentrados en las opciones de respuesta que expresan el máximo grado de acuerdo fueron, en primer término, la actitud que expresa el gusto de tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos, en donde 84.8% manifestó total acuerdo. En segundo término, la actitud referida a la satisfacción que produce la adquisición de nuevos conocimientos profesionales, junto con la creencia relativa a que la puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional obtuvo 82.4% de total acuerdo. En tercer término, la actitud de disfrutar cuando se tiene que aprender algo nuevo concentró 73.5% de las personas que expresaron total acuerdo.

Con base en esos datos, se reconoce que los ámbitos a los que pertenecen las proposiciones que obtuvieron los porcentajes más altos y expresan el máximo grado de acuerdo corresponden a: (a) conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, (b) formación continua, y (c) innovación y superación, respectivamente.

En la misma dimensión, relativa a las competencias cognitivas y técnicas, las proposiciones que concentraron el menor porcentaje de respuesta en la opción *Totalmente de acuerdo* fueron dos proposiciones relativas al rasgo de formación continua y una al rasgo de innovación y superación. La actitud que expresa el hecho de que no agrada tener que prepararse continuamente concentró 11.8% de total acuerdo. La actitud relativa a la desconfianza que producen aquellos que creen saberlo todo en la profesión obtuvo 29.4% y la actitud relativa a la preocupación sobre poder ejercer la profesión de modo rutinario fue la proposición que obtuvo 47.1% de total acuerdo.

competencias sociales

Respecto a los nueve rasgos de las competencias sociales, se reconoce que, en términos generales, los porcentajes de respuesta en las opciones de máximo acuerdo fueron más bajos que las otras dimensiones.

La proposición que obtuvo el mayor porcentaje en la opción de total acuerdo se refiere a la creencia sobre que se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales, en la que se concentró 70.6% de respuestas que expresan total acuerdo. En segundo término, con 67.6% de respuestas que expresan un grado de total acuerdo con la proposición relativa a la creencia de que para ser buen profesional se tiene que hacer algún sacrificio. Finalmente, 58.8% coincidió en total acuerdo en la proposición que expresa la actitud relativa a que trabajar con ahínco es parte de mi realización personal. Respecto a los resultados de las proposiciones referidas, la primera corresponde al rasgo de saber trabajar en equipo y las dos últimas al rasgo de ser trabajador.

Con referencia al menor porcentaje en la opción de total acuerdo en la dimensión de competencias sociales se presentó en tres proposiciones del rasgo relativo a comunicación, una en el rasgo de compañerismo y

relaciones y una más en el rasgo de saber trabajar en equipo. Una de estas proposiciones es relativa a la creencia de que la solución de los problemas sociales es un asunto técnico que vuelve innecesario escuchar a los ciudadanos, en la que sólo 11.8% coincidieron en estar totalmente de acuerdo. En relación con las proposiciones que expresan la actitud de que no es necesario ponerse en el lugar de los clientes para comprender sus necesidades y la actitud referida a que me siento mejor cuando tengo presente las necesidades de mis compañeros, en las que coincidió el porcentaje de respuesta que expresó total acuerdo en 32.4 por ciento. Finalmente, con 50% de total acuerdo se encuentran las proposiciones relativas a la actitud que considera que se pueden resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás, dentro del rasgo de comunicación, y la actitud que manifiesta preferencia por trabajar en equipo porque el resultado es de más alta calidad, dentro del rasgo saber trabajar en equipo.

competencias éticas

En relación con los 23 rasgos de las competencias éticas, el más alto porcentaje en las respuestas que manifestaron total acuerdo se ubicó en la proposición que expresa la actitud de gusto por tratar con profesionales que toman en cuenta la opinión personal dentro del rasgo de respeto, con 85.3 por ciento. En segundo término, la creencia relativa a que guardar la confidencialidad es importante en el ejercicio profesional, dentro del rasgo de responsabilidad, con 76.5% de total acuerdo. El tercer porcentaje en el que se reiteró el grado de total acuerdo fue de 70.6%; ahí coincidieron tres proposiciones del rasgo de responsabilidad, la actitud de estar dispuesto a asumir las consecuencias de los errores profesionales; en el rasgo de honestidad, la actitud que refiere que para no cometer errores en el ejercicio profesional se debe ser consciente de los límites de los conocimientos y habilidades propias; finalmente, la creencia de que ser un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones, proposición que se ubica dentro del rasgo de actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales.

Las proposiciones en las que se presentaron los menores porcentajes en la opción de respuesta *Totalmente de acuerdo* en los rasgos de las competencias éticas fueron en primer término, con 8.8% de respuestas, dos proposiciones: la que expresa la creencia que mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias, del rasgo de ética profesional y personal y la actitud que refiere el interés preferente es ganar dinero y prestigio. El segundo porcentaje más bajo de respuestas que expresan total acuerdo se refiere a la actitud de que no es preciso que conozca y practique los valores de la profesión para poder ejercerla, con 11.8%, en el rasgo de actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales. El tercer porcentaje más bajo se obtuvo en la creencia de que a los profesionales no les corresponde la solución en la creencia de los problemas sociales relativa al rasgo de actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad, en la que se concentró el 20.6% de respuestas en la opción de total acuerdo.

competencias afectivo emocionales

En cuanto a los diez rasgos de las competencias afectivo emocionales, las proposiciones que obtuvieron los mayores porcentajes que reflejan el mayor grado de acuerdo de los participantes en el estudio fueron, en primer término, la creencia de que tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en uno mismo, en el ámbito de la capacidad emocional, sobre la cual el 82.4% respondió estar totalmente de acuerdo; la actitud de hacer lo correcto profesionalmente permite estar en paz conmigo mismo, con el 76.5% de total acuerdo, ambas proposiciones relativas al rasgo capacidad emocional. En tercer término, en el rasgo identificarse con la profesión, la actitud que refieren la satisfacción con la profesión que se ha elegido obtuvo 73.5% de total acuerdo.

En contraste, las proposiciones en las que se reflejaron los menores porcentajes en la opción de total acuerdo, se encuentran las siguientes: la creencia sobre que es bueno tener aspiraciones, pero no una ambición desmedida, que corresponde al ámbito de la capacidad emocional, en la que el 47.1% respondió con la opción de total acuerdo, seguida de la creencia de que la profesión es un ámbito de identidad para sus miembros con

52.9%, proposición que corresponde al ámbito de identificarse. Dentro del rasgo de capacidad emocional, la actitud de que se actúa como un buen profesional cuando se es sensible a las necesidades de los demás, en la que el 55.9% coincidió en total acuerdo.

2. Aplicación del cuestionario de Valoración de las competencias del profesorado universitario

Con la finalidad de conocer la percepción que tienen los estudiantes de Medicina sobre las competencias y valores profesionales predominantes en los profesores con quienes han trabajado en el posgrado que cursan, se utilizó la escala desarrollada por Pérez López (2012).

El cuestionario original está integrado por 32 competencias sobre ética profesional docente, clasificadas en cuatro categorías: competencias científicas (saber), competencias metodológicas/técnicas (saber hacer), competencias sociales/participativas (saber estar), competencias personales (saber ser), el cual fue adaptado por Escalante (2013), integrándose una quinta categoría: competencias éticas (saber convivir).

El cuestionario está conformado por tres secciones: la primera, correspondiente a los datos de identificación, como institución de procedencia y de estudios actual, posgrado que cursa, sexo y edad.

La segunda sección del instrumento incluye la adaptación a la escala de actitudes por competencias sobre ética profesional docente (Pérez y López 2012), la cual está integrada por 40 competencias, clasificadas en cinco dimensiones de ocho ítems cada una: científicas, metodológicas/técnicas, sociales/participativas, personales y éticas.

Finalmente, la tercera sección integra preguntas abiertas y cerradas relacionadas con valores de la práctica profesional.

El nivel de confiabilidad (alpha de Cronbach) del instrumento en la muestra estudiada fue de 0.975, con base en las 40 proposiciones (n=34).

resultados

resultados globales del total de la escala

El cuestionario para la valoración de las competencias de los profesores está conformado por cinco dimensiones, de ocho ítems tipo Likert cada una, los cuales tienen cinco niveles de respuesta. La puntuación máxima para cada ítem es de 170 y la mínima de 34 puntos. En general, las cinco competencias son valoradas por los estudiantes de posgrado como muy importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De manera global, la proposición que consideran más relevante en el docente para el proceso de enseñanza aprendizaje, independientemente de la dimensión (tabla 2), es «Mantienen una imagen personal cuidada (vestuario, arreglo personal, limpieza, etc.)» (147 puntos), seguida de «Dominan el vocabulario científico-técnico de la materia» (142 puntos) y de «Muestran identificación con su profesión» (142 puntos).

Por otro lado, la proposición valorada como menos importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje es «Elaboran una guía de la asignatura que resulte útil y práctica para los estudiantes» (94 puntos).

Tabla 2. Valoración otorgada por los estudiantes a cada uno de los ítems

Valoración otorgada por los estudiantes a cada uno de los ítems contenidos en el cuestionario	
CM/T: Elaboran una guía de la asignatura que resulte útil y práctica para los estudiantes	94
CM/T: Son capaces de preparar, seleccionar y construir actividades y materiales adecuados para el trabajo en el aula	97
CM/T: Aplican estrategias y técnicas que enseñen a los alumnos a trabajar en equipo	98
CC: Conocen estrategias educativas innovadoras para mejorar la práctica educativa	98
CS/P: Participan en proyectos de innovación educativa que mejoren la calidad de la enseñanza	100

CM/T: Usan los resultados de la evaluación como elemento de mejora del aprendizaje del estudiante y no exclusivamente para acreditar	100
CM/T: Aplican técnicas eficaces de evaluación que permitan conocer las competencias adquiridas por el estudiante y mejoren el proceso de aprendizaje	101
CC: Tienen la formación pedagógica necesaria para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje	102
CS/P: Diseñan estrategias didácticas y metodológicas que faciliten el proceso enseñanza aprendizaje del estudiante	103
Valoración otorgada por los estudiantes a cada uno de los ítems contenidos en el cuestionario	
CM/T: Utilizan eficazmente las tutorías para ayudar y orientar al estudiantado sobre las dudas y cuestiones académicas que se le planteen	103
CS/P: Colaboran con otros profesores y trabajan en equipo para diseñar programas y asignaturas coherentes y pertinentes	105
CS/P: Son capaces de reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente, para introducir elementos de cambio y mejora	106
CC: Conocen los valores propios de la profesión docente y los que corresponden a la persona como tal	106
CC: Saben organizar y secuenciar adecuadamente los contenidos de aprendizaje	106
CM/T: Utilizan con eficacia las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje	108
CP: Asumen responsabilidades de organización y coordinación docente necesarias para el buen funcionamiento del sistema	109
CM/T: Son capaces de aplicar las estrategias y técnicas necesarias para resolver los conflictos que puedan surgir en la clase	109
CS/P: Potencian en el estudiantado actitudes de participación y colaboración como miembros activos de la comunidad educativa	111
CS/P: Muestran sensibilidad hacia la interculturalidad y hacia la diversidad del estudiantado	112
CP: Toman conciencia de que con la acción educativa, el profesor comparte y construye valores con sus estudiantes	114
CP: Tienen capacidad de relación y comunicación con los demás profesores y con el estudiantado	115

continúa tabla 2

CP: Poseen equilibrio emocional y autocontrol suficientes para enfrentarse a las situaciones y dificultades del proceso educativo.	115
CC: Están al día sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	115
CP: Asumen la necesidad de formarse de un modo permanente	119
CP: Fomentan un clima relacional de aula basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación	121
CC: Conocen la metodología y las técnicas de investigación del área de conocimiento	121
CE: Reaccionan con prudencia ante situaciones difíciles o inesperadas	125
CP: Tienen un buen conocimiento de sí mismo y una imagen realista de las propias capacidades	126
CE: Actúan con la idea de prestar un mejor servicio a la sociedad	128
CP: Saben tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones	129
CC: Conocen ampliamente los contenidos científicos de la materia que imparten	130
CE: Asumen las decisiones éticas derivadas del ejercicio de la profesión que no pueden dejarse a criterio de las organizaciones	131
CE: Actúan con base en principios morales	134
CE: Fomentan la confianza de los usuarios de la profesión actuando con honestidad	134
CS/P: Son respetuosos en el trato con el alumnado	134
CE: Toman decisiones profesionales importantes valorando sus consecuencias	137
CE: Conocen y practican los valores de la profesión para poder ejercerla	139
CE: Muestran identificación con su profesión	142
CC: Dominan el vocabulario científico-técnico de la materia	142
CS/P: Mantienen una imagen personal cuidada (vestuario, arreglo personal, limpieza, etc.)	147

resultados globales por grupos de competencias

De acuerdo con la valoración proporcionada para cada una de las dimensiones, la más valorada por los individuos de la muestra es la de Competencias Éticas y la menos valorada es la de Competencias Metodológicas/Técnicas. Las dimensiones Competencias Sociales/Participativas, Competencias Científicas y Competencias Personales obtienen una valoración muy similar (figura 1).

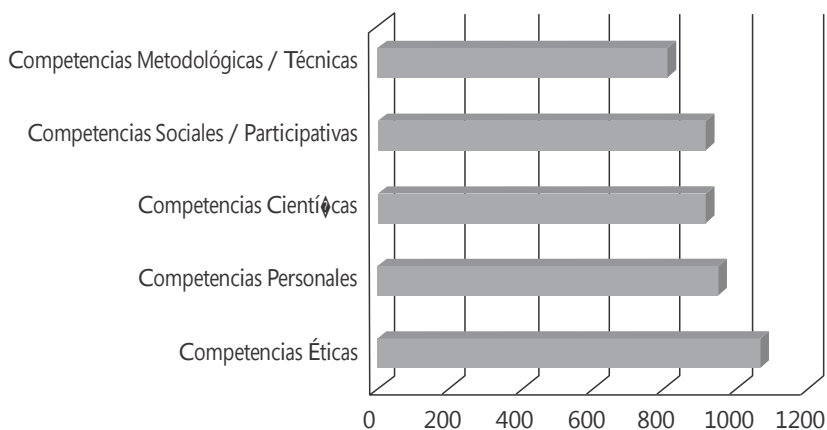


Figura 1. Dimensiones de Competencias.

resultados de cada una de las dimensiones de competencias establecidas

competencias científicas

Conforme a la valoración de los ítems que corresponden a cada una de las dimensiones de competencias, el rasgo del grupo mejor valorado por los alumnos es «Dominan el vocabulario científico-técnico de la materia», seguido de «Conocen ampliamente los contenidos científicos de la materia que imparten» y de «Conocen la metodología y las técnicas de

investigación del área de conocimiento»; el menos valorado es «Conocen estrategias educativas innovadoras para mejorar la práctica educativa» (figura 2).

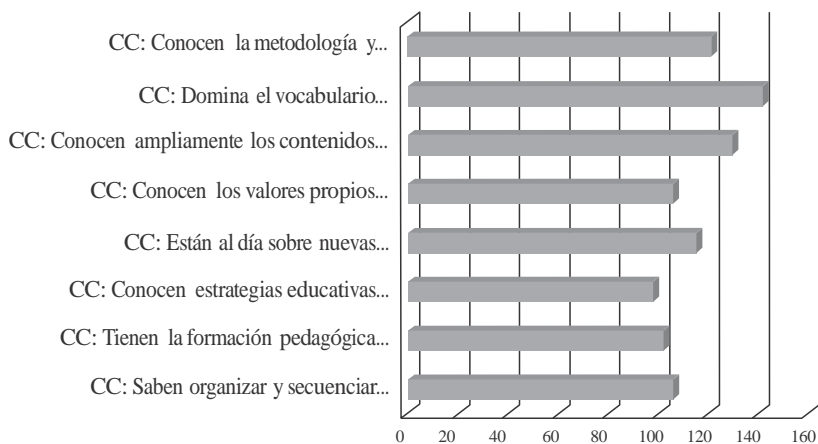


Figura 2. Competencias científicas

competencias metodológicas/técnicas

Respecto a las Competencias Metodológicas/Técnicas, el rasgo más valorado es «Son capaces de aplicar las estrategias y técnicas necesarias para resolver los conflictos que puedan surgir en la clase», seguido de «Utilizan con eficacia las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje» y de «Utilizan eficazmente las tutorías para ayudar y orientar al estudiantado sobre las dudas y cuestiones académicas que se planteen»; el menos valorado es «Elaboran una guía de la asignatura que resulte útil y práctica para los estudiantes» (figura 3).

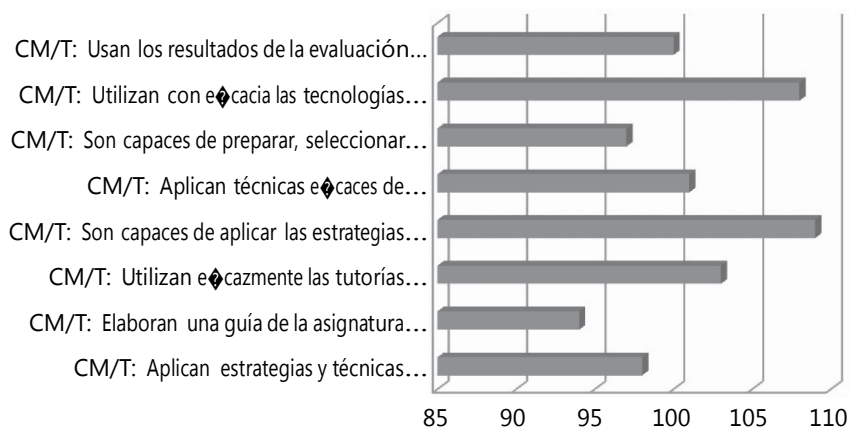


Figura 3. Competencias Metodológicas/Técnicas

competencias sociales/participativas

De acuerdo con la valoración de los ocho rasgos pertenecientes a las competencias sociales/participativas, el más valorado es «Mantienen una imagen personal cuidada (vestuario, arreglo personal, limpieza, etc.)», seguido de «Son respetuosos en el trato con el alumnado» y de «Muestran sensibilidad hacia la interculturalidad y hacia la diversidad del estudiantado». El rasgo menos valorado es «Participan en proyectos de innovación educativa que mejoren la calidad de la enseñanza» (Figura 4).

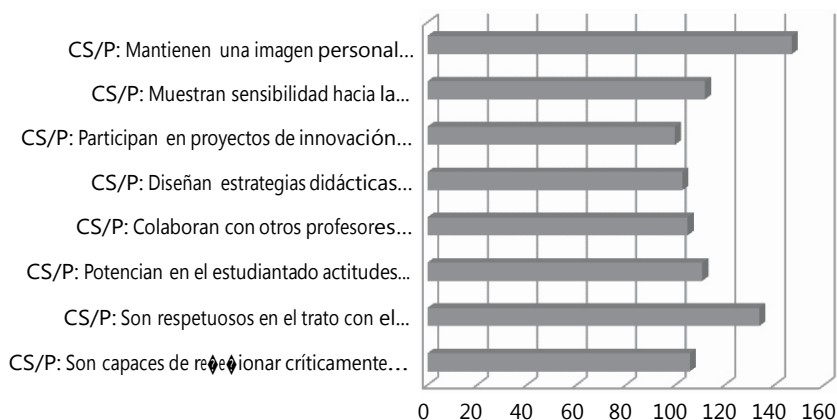


Figura 4. Competencias Sociales/Participativas

competencias personales

En cuanto a los ocho rasgos de las competencias personales, el más valorado es «Saben tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones», seguido de «Tienen un buen conocimiento de sí mismo y una imagen realista de las propias capacidades» y de «Fomentan un clima relacional de aula basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación». El rasgo menos valorado es «Asumen responsabilidades de organización y coordinación docente necesarias para el buen funcionamiento del sistema» (figura 5).

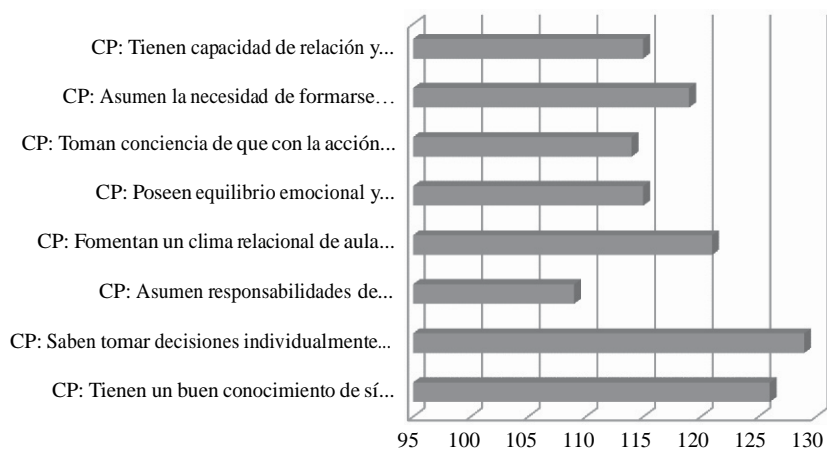


Figura 5. Competencias Personales.

competencias éticas

De los ocho rasgos de competencias éticas, el más valorado es «Toman decisiones profesionales importantes valorando sus consecuencias», seguido de «Fomentan la confianza de los usuarios de la profesión actuando con honestidad» y de «Asumen las decisiones éticas derivadas del ejercicio de la profesión que no pueden dejarse a criterio de las organizaciones». El rasgo menos valorado es «Reaccionan con prudencia ante situaciones difíciles o inesperadas» (figura 6).

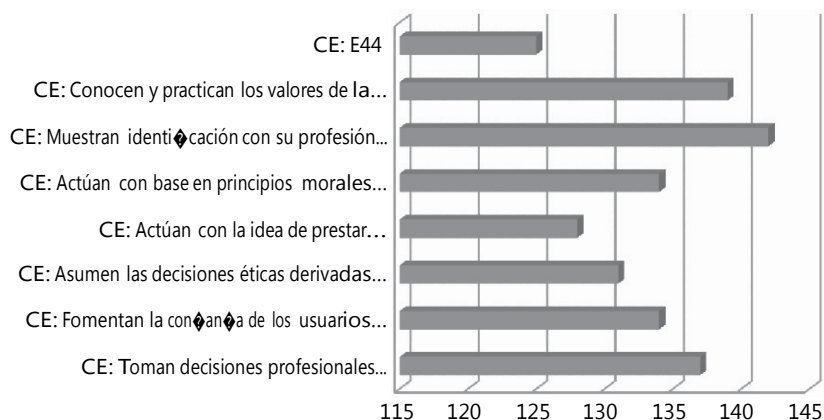


Figura 6. Competencias Éticas.

En cuanto a las preguntas adicionales al cuestionario, se obtuvieron los siguientes datos.

El 88% de los estudiantes sabe que hay un código de ética de la profesión médica, pero sólo 43% de los que contestaron afirmativamente lo conoce. Los valores del código de ética que la mayoría de estudiantes considera como más importantes son el respeto, la confidencialidad y responsabilidad.

Por otro lado, los tres valores más mencionados por los estudiantes como promovidos de manera regular por los profesores en el posgrado son honestidad, responsabilidad y respeto. No obstante, también mencionan al conocimiento como un «valor».

iii. conclusiones

En el siglo xx se intensificó el interés por la ética médica, causado, en parte, por los abusos presentados en la Segunda Guerra Mundial y por la manipulación utilitarista, con fines más bien mercantilistas que científicos, que se hizo del ser humano, poniendo en peligro el respeto a su dignidad. Este no es un tema acabado y se continúa perfeccionando con la aportación de reflexiones sociales y filosóficas, así como con estudios

empíricos que muestran la realidad en este campo entre los profesionales de la salud.

Los resultados obtenidos hasta el momento en este trabajo parten de una fundamentación teórica y muestran hallazgos que plantean nuevas interrogantes en relación con el tema de los valores profesionales y la ética de estudiantes de posgrado en Medicina, así como la percepción de sus docentes.

En primera instancia, podemos destacar que en la escala de actitudes, ante la pregunta de cuáles son los rasgos más significativos de ser un buen profesional, se detectó una marcada inclinación hacia los temas relacionados con las competencias éticas, incluso muy por encima de las competencias cognitivas y técnicas, que ocuparon el segundo lugar, en una relación de más de dos a uno. Esta información indica que se tiene la percepción de que un buen profesionista de la salud, antes que ser experto en cuanto a conocimientos y el manejo de las técnicas propias de la profesión, primero debe ser ético. Las competencias sociales pasan a un tercer término y un dato interesante es que las competencias afectivo emocionales fueron relegadas al último lugar, siendo que muchos autores señalan la enorme relevancia de los sentimientos en el proceso de valoración y toma de decisiones éticas.

Al revisar los resultados por rasgo, se encontró algo diferente al señalado en el párrafo anterior: entre los cinco rasgos con mayor porcentaje obtenido (con una valoración superior al 82%), se encuentran tres, que hacen referencia a competencias cognitivas y técnicas, uno a competencias éticas y uno a competencias afectivo emocionales. Los rubros que no figuraron en alguno de los diez porcentajes más altos fueron los relacionados con las competencias sociales (el más alto en esta competencia ocupó el lugar 13), lo cual puede motivar a la reflexión acerca de la necesidad de generar mayor sentido de responsabilidad social en los estudiantes del posgrado de Medicina, pues pareciera que sus intereses individuales predominan sobre los sociales.

En cuanto a la percepción que los estudiantes de posgrado en Medicina tienen de las competencias de sus profesores, lo primero que resalta es que consideran que poseen el conocimiento de la materia que enseñan, pero carecen de estrategias pedagógicas innovadoras en su práctica

docente. Esta percepción se refuerza al observar que seis de los ocho ítems relacionados con las competencias metodológicas y técnicas se encuentran entre los diez peor valorados. Por otra parte, cabe destacar que los estudiantes reconocen en sus docentes un alto manejo de las competencias éticas, pues de las ocho proposiciones de esta competencia que conforman el instrumento, seis de ellas obtuvieron una valoración que las ubica entre las diez más altas.

Otro hallazgo que es importante mencionar es el valor que le dan al manejo de la imagen personal, pues el ítem que obtuvo la más alta valoración de todos fue el referido a que sus maestros mantienen una imagen personal cuidada en cuanto a vestimenta, arreglo personal y limpieza. Si bien es cierto que es importante este cuidado de la imagen, parece ser que el alto valor que se le da a este rubro en el estudio se puede relacionar con el énfasis de la cultura actual en la apariencia por encima del fondo de la calidad profesional y a la dimensión estética por encima de la ética, rasgos propios de la sociedad de consumo posmoderna. Esta alta valoración de la imagen personal puede también relacionarse con la priorización de los bienes externos –poder, prestigio, dinero– por encima de los bienes internos de las profesiones.

Este es un primer acercamiento que deberá completarse con los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes y estudiantes de los posgrados en Medicina que arrojarán datos cualitativos importantes y clarificaciones de los resultados de los cuestionarios aplicados con lo que se podrá tener un panorama más claro acerca de los valores profesionales en esta disciplina. Esta segunda etapa de la investigación será también enriquecida con el trabajo realizado por el equipo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a partir del trabajo de análisis comparativo que permitirá contrastar los hallazgos entre ambas instituciones.

referencias

- Beauchamp T., J.F. Childress (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, vol. 15. España: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 121-160.

- Fernández, J., A. Hortal (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- González-Bertolín, A., J. López-Río, G. Martínez-González et al. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief.
- Gorostiaga, X. (1995). La universidad preparando el siglo xxi. *Magistralis*, 8. Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). <<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>>.
- _____ (2007). Ética profesional en estudiantes de posgrado. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México. G. Chávez, A. Hirsch, A. y H. y Maldonado (coords.), *México: investigación en educación y valores*. México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Gernika.
- Hirsch, A. A. Escalante, I. Gómez, L. Ibarra, C. Fonseca (2013). Competencias y valores profesionales en profesores y estudiantes de posgrado de universidades públicas y privadas. Proyecto de investigación. Inédito. uaem.
- Hirsch, A. (2013). La ética profesional basada en principios”. *edetania*, 43, julio, 97-111, Valencia: Universidad Católica de San Vicente Mártir. <<https://www.ucv.es/Publicaciones.aspx?IdRevista=1>> (29 de diciembre de 2013).
- Hortal, A. (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Ed. Sígueme, Universidad Iberoamericana. Salamanca.
- López-Calva; J.M. (2010). La ética profesional como religación social: hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones. *redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, 2010, pp. 1-14. México: Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Martínez, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de Ciudadanía. *Veritas*, 14. Valparaíso, Chile, páginas 121-139. (R3).
- Pérez, Cruz e Inmaculada López (2012). La percepción del alumnado sobre las competencias del profesorado en la titulación de pedagogía de la Universidad de Valencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59/4, agosto de 2012. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/4752Perez.pdf>> (5 de diciembre de 2012).
- Sela-Bayardo, G. (1997). Ética y medicina. *Rev Biomed* 1997; 8:107-111. <<http://www.revbiomed.uady.mx/pdf/rb97826.pdf>> (19 de diciembre de 2013).
- Thompson, J. (2010). Ética biomédica. *ccap*. Año 5 Módulo 4. <http://www.scp.com.co/precop/precop_files/modulo_5_vin_4/15-34.pdf> (18 de diciembre de 2013).



capítulo viii
competencias profesionales y éticas de
los docentes de posgrado de medicina
identificadas por sus estudiantes

Ana Esther Escalante Ferrer¹
Luz Marina Ibarra Uribe¹
César Darío Fonseca Bautista²
Isabel Gómez Morales³

Con el arribo del siglo xxi, la Unión Europea entró en un proceso de reconfiguración, a través de una serie de acuerdos políticos en búsqueda de la convergencia económica, política y cultural de los intereses de los países miembros. Es en este contexto en que a partir de la *Declaración de Bolonia* (1999) la Unión Europea promovió entre los países que la integran una serie de cambios en la educación superior, principalmente en aquellos aspectos relacionados con la acreditación y certificación para facilitar el tránsito de los estudiantes y profesionistas en sus límites geográficos. Esas estrategias trajeron, por consecuencia, la incorporación de un esquema de equivalencias que se tradujo en la promoción de grupos de competencias educativas que facilitarían y permitirían el propósito planteado. Estos cambios iniciales y en apariencia de corte curricular y administrativo incidieron lógicamente en el proceso educativo en el aula, lo que generó también un cambio notorio en la dimensión del papel y quehacer del profesor universitario, requiriendo de él un rol integral en el aula, no sólo como transmisor de información y conocimientos.

Un año más tarde (2000), el *Proyecto Tuning*, caminando en esta misma dirección, confirió al compromiso ético un lugar importante entre

¹ Doctoras en Educación. Profesoras investigadoras adscritas a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

² Doctor en Educación adscrito a sems/cosdac/dgeti-Morelos.

³ Doctora en Educación adscrita la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

las competencias a desarrollar en el individuo. Según García *et al.* (2009), en 2003, en la *Declaración de Berlín* se volvió más explícita esa tendencia inicial, advirtiendo que por la necesidad de formar a los individuos en el enfoque basado en competencias, esta necesidad impuesta por demandas económicas, debe ser equilibrada y con objetivos dirigidos a mejorar los aspectos sociales y culturales en la educación de los sujetos.

Con estos antecedentes, García *et al.* (2009) refieren cómo en el modelo de Cualificación Europea, producto de la reunión de jefes de Estado en Bruselas (2005), se consideró la competencia ética como un aspecto fundamental, sobre todo considerando los dilemas y los nuevos escenarios que tienen que enfrentar los profesionistas en la sociedad de la información y del conocimiento. Por ello, como lo apunta Hirsch, referida por García *et al.* (2009), hoy se vive una especial sensibilidad y requerimientos sociales de conductas éticas respecto a los profesionales. Esto explica la demanda y apertura de espacios curriculares para difundir la información y llevar a cabo la formación en aspectos éticos, así como la conformación de comités y elaboración de códigos con la intención de regular y mejorar los servicios profesionales en beneficio de la sociedad en su conjunto.

En este contexto, hay pronunciamientos de expertos en el tema de la sociología de las profesiones, como Jover *et al.* (2005) y Zabalza (2003), quienes advierten sobre la necesidad de que, aunado a la formación, movilidad, homologación y acreditación de profesionales en el actual contexto socioeconómico, no se deje de lado la creación de un marco axiológico mínimo común para garantizar un ejercicio responsable y cívico en las profesiones y de los profesionistas.

Para Cobo (2003), la relación entre la universidad y el aprendizaje de la ética profesional resulta evidente, si se considera que se espera del futuro profesional no sólo competencias técnicas o científicas, sino también un desempeño ético. Por consiguiente, si la universidad es la encargada de facilitar el aprendizaje de las competencias disciplinares y profesionales, lógico es que, en paralelo, procure también en los estudiantes el aprendizaje y la adquisición de una ética profesional que acompañe el ejercicio de la profesión.

Así, desde principios de este siglo, en la educación superior ya no es lo único, ni lo más importante, el dominio de saberes en una determinada

área del conocimiento o de algún ámbito profesional en particular. Hoy también el propósito es la adquisición, desarrollo y formación de competencias para que los individuos estén en condiciones de resolver los problemas que presenta la cotidianidad, estar en condiciones de aprender de manera permanente y a lo largo de toda la vida e insertarse y permanecer de mejor manera en el mercado laboral.

De acuerdo con la arqueología del término *competencias* de Guzmán (2012), los primeros vestigios del mismo en el campo disciplinario educativo moderno los encuentra tanto en la Gramática Generativa de Chomsky, como en el análisis de Gilbert en relación con la efectividad en el desempeño humano, y también en los trabajos de McClelland sobre las variables a través de las cuales se puede explicar la eficacia en el trabajo. Enfocándose en el campo de la educación, Guzmán (2012) refiere, retomando a Mertens, como antecedente directo del enfoque de la educación basada en competencias, el concepto de competencia laboral, surgido en Europa en la década de los ochenta del siglo pasado, como base de tres estrategias socioeconómicas:

la regulación del mercado laboral interno y externo de las empresas, la definición de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra, así como la articulación emergente del sistema de producción y los sistemas educativos, en el propósito de diseñar e impulsar procesos de formación más eficientes y pertinentes a las condiciones, demandas y exigencias de la reorganización del trabajo (Gumán, 2012:1).

Por ello, y debido a su origen, procedencia y a sus aparentes fines orientados por la eficiencia y eficacia de su funcionalidad práctica, la implementación del enfoque basado en competencias enfrenta cuestionamientos que se materializan en la resistencia de los actores educativos para su adopción, entre las cuales están su falta de claridad y precisión conceptual empezando por el término mismo (competencias), la aparente ausencia o poca difusión de una fundamentación filosófica y sociológica que sustente el modelo, así como su homogénea y adecuada puesta en práctica en la actividad escolar. Así, desde finales del siglo xx, y cada vez más afianzado en los años que corren del siglo xxi, los sistemas educativos han sido prácticamente invadidos por una especie de contagio del

redescubierto enfoque educativo, denominado educación basada en competencias, esquema asentado en todos los niveles de los sistemas educativos como una estrategia de los estados para ampliar la cobertura y mejorar la pertinencia de la educación de niños, jóvenes y adultos.

estado de la cuestión

Los rasgos, la influencia y la orientación que caracterizan a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento en el mundo, han generado, como nunca, la producción de bienes y servicios para satisfacer necesidades muy diversificadas, bajo condiciones cualitativamente distintas⁴ a otras etapas del desarrollo social. Ello ha generado requerimientos y discursos que han venido apareciendo y afianzándose en la última década, marcando la pauta en las condiciones y demandas emergentes que orientan el desarrollo científico, social, político y económico. Es precisamente debido a ello que la formación en valores y el aprendizaje ético son una opción no sólo apremiante y significativa, sino apreciada y demandada por la sociedad.

Es cada vez más recurrente en el ámbito académico y en el relacionado con la formación para el trabajo, la reflexión en torno a la responsabilidad, orientación y calidad de las profesiones y de sus profesionales, debido a que su desempeño, actuación y aporte constituye, junto con su competencia profesional y técnica, aspectos sensibles altamente valorados por la sociedad. Dicha demanda explica en parte por qué, de manera gradual y sostenida, se han implementado en los diversos niveles formativos de los sistemas educativos nacionales, espacios de discusión y en algunos casos curriculares, orientados al desarrollo de contenidos éticos y deontológicos de corte profesional, sin contar con la formación de comités y códigos éticos en los órganos colegiados, de cara al desarrollo y surgimiento de nuevos campos de conocimiento de frontera interdisciplinaria. Por ejemplo, los del área de la salud en estudios genéticos, lo relacionado con la bioética y reflexiones más añejas que no alcanzan

⁴ En las últimas décadas han cambiado de manera acelerada las formas de producir, prestar y obtener servicios, han surgido nuevas formas de trabajo, de ocio y de diversión que no conocíamos, así como descubrimientos de diverso tipo y nivel en el campo de la salud.

consensos totales, como los vinculados a problemas del derecho a decidir cómo y cuánto ha de vivir cada persona, sólo por citar algunos.

Como lo afirma Hirsh (2003), hoy ya no basta, ni es suficiente –lo cual ya es bastante decir– preparar buenos profesionales, competentes en conocimientos y habilidades científicas y tecnológicas, si se deja de lado el componente en principios y valores, ya que será esta parte la que añada consistencia moral al contenido científico y técnico de las disciplinas. La ética, los valores y las competencias profesionales son una vía de acceso para lograr la formación integral y la consolidación intelectual y moral de la vida de un profesionista y, por ende, de la sociedad en general.

Como lo apuntan García, Jover y Escámez (2010), las profesiones han evolucionado de una práctica individual hacia un trabajo en equipo, bajo el cobijo de las instituciones. A diferencia de otras profesiones, en la docencia predomina el ejercicio institucionalizado, lo cual amplía otro campo de deberes profesionales que abarca el funcionamiento de la institución.

Los mismos autores afirman que en el caso de los profesores universitarios españoles la competencia transversal relacionada con el compromiso ético ocupa un lugar preeminente en las valoraciones de los profesores sin que pueda observarse una diferencia significativa en relación con el campo de formación de que se trate (humanístico, social, científico, técnico o sanitario), ya que en cualquiera de los cinco campos los profesores consideran el compromiso ético como fundamental, valorado como la competencia más importante, y es precisamente en el campo de las ciencias de la salud donde el valor se mantiene más homogéneo. La ética profesional es un campo interdisciplinario, capaz de integrar distintas áreas del conocimiento, así como su interacción en la búsqueda de resolver problemas sociales complejos. Por ejemplo, sobre el qué hacer, el deber hacer y el ser de un buen profesional, así como las mejores formas para ofrecer sus bienes y servicios.

Los temas sobre valores, competencias profesionales y la ética profesional, conforman un campo de conocimiento relativamente reciente en México, el cual se ha venido constituyendo de manera gradual e interdisciplinaria, con académicos y estudiantes de diversas áreas del conocimiento, aunque la mayoría pertenece a las ciencias sociales o a las humanidades, retomando aportes de la sociología de las profesiones.

Este campo de conocimiento emergente en nuestro país difiere en el tratamiento eminentemente filosófico que sobre la ética realizan los profesionales de esa disciplina, ya que toma una orientación hacia la ética práctica.

En México, los principales aportes en este campo emergente corresponden al trabajo desarrollado por un grupo de investigadores de diversas instituciones de educación superior, liderado desde el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (iisue), de la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam) por la doctora Ana Hirsch. Este grupo de investigadores⁵ ha logrado integrar un marco teórico con las aportaciones de académicos mexicanos que no forman parte de ese grupo y colegas extranjeros, principalmente de España, aunque también se ha nutrido de trabajos elaborados en el Reino Unido, en Estados Unidos, Francia y en Alemania.

De acuerdo con Hirsch (2003), la ética profesional es un tema relevante para las instituciones de educación superior, debido, entre otras cosas, a los cambios que están sucediendo en el mundo en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, en una sociedad que, en aras de la competitividad, ha relegado a un segundo plano temas fundamentales, como la inequitativa distribución de la riqueza, lo que posterga la justicia y la movilidad social.

Para Hirsch (2003), el tema de la ética profesional y los valores profesionales en México ha atravesado en el pasado reciente por tres etapas. El primero, la construcción de un estado del conocimiento materializado en un trabajo colectivo publicado en tres volúmenes, titulado *Educación y valores*, Hirsch (2001). El segundo momento fue la elaboración de los estados del conocimiento a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comie) y que consideró la producción de trabajos publicados entre 1990 y 2002. La Comisión incluyó bajo el título *Educación, valores y derechos humanos*, trabajos correspondientes a la formación valoral en educación básica, formación ciudadana, aspectos filosóficos y teóricos, educación y valores de los mexicanos, derechos humanos y valores universitarios y profesionales.

⁵ El grupo está formado por profesores investigadores de 15 universidades mexicanas, mayormente públicas, integrados en lo que se ha denominado «Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional».

En el apartado sobre Valores Universitarios y Profesionales, se analizaron 53 reportes de investigación que se clasificaron en ocho rubros: 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. En el tema de la ética profesional se localizaron pocas investigaciones, aunque algunas de ellas muy relevantes y que han tenido repercusión en instituciones educativas de México. Finalmente, la tercera fase que se planteó fue recuperar sistemáticamente informes de investigación sobre este campo temático para construir el estado del conocimiento 2002-2011, recientemente publicado en noviembre de 2013.

Por otra parte, la misma autora resalta tres investigaciones relevantes, desarrolladas a lo largo de las últimas tres décadas en México, sobre el tema de la ética profesional y los valores profesionales, que de alguna manera tienen un carácter fundacional del campo de estudio en cuestión. La primera de ellas se tituló «Formación universitaria y compromiso social: algunas evidencias derivadas de la investigación», trabajo de Muñoz y su equipo de colaboradores, integrado por Rubio, Palomar y Márquez, el cual sintetiza resultados de tres investigaciones interrelacionadas sobre los valores de los egresados universitarios, en cuanto a su compromiso para contribuir a solucionar los problemas de los sectores socialmente desfavorecidos.

El segundo trabajo se tituló «Los valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión», tesis doctoral –no publicada–, sustentada por Pérez en 1999 en la Universidad Iberoamericana. Este trabajo tuvo un carácter pionero en México para entender la psicología como profesión. Esta investigación proporciona ideas, conceptos, códigos profesionales y una herramienta de recopilación de información de gran utilidad para aproximarse al conocimiento de otras disciplinas; especialmente en sus aspectos éticos. La investigación tuvo por objeto conocer y describir los valores éticos que los psicólogos mexicanos dicen promover en el ejercicio de su profesión con miras a la eventual elaboración de un código ético en ese campo profesional.

La tercera investigación sobresaliente por sus aportes al campo de conocimiento fue «Ethos profesional de los profesores que imparten la asignatura de Educación Cívica y Ética en la Secundaria en el estado de

Morelos, México», coordinada por Yurén. A partir de la problemática que produjo la introducción de la mencionada asignatura, desarrolló un amplio y profundo trabajo de campo en 22 escuelas secundarias del estado de Morelos, que abarcó entrevistas individuales a 44 estudiantes, 27 profesores y 11 directores, entrevistas a 16 grupos de alumnos y 96 observaciones, además de la aplicación de un cuestionario a 647 alumnos y 57 profesores. Con ello, Yurén construye categorías sobre la identidad y la conducta de los profesores, concluyendo que un ambiente educativo poco propicio al cambio provocó que muchos de esos profesores retomaran el papel de instructores, el cual desempeñaban previo a la inclusión de la asignatura. No obstante, los resultados de esta investigación han servido de punto de partida para estudios similares en otras entidades federativas.

Por otra parte, en los últimos estados del conocimiento publicados en 2013 por el comie, el tema de valores profesionales y ética profesional fue coordinado por Hirsch y Pérez-Castro (2013), quienes refieren que en especial el año 2011 fue prolífico en aportes sobre el tema, ya que se publicaron 45 capítulos en libros, cuyas temáticas clasifican las autoras del estado del conocimiento en: Análisis de competencias, rasgos, creencias y actitudes de ética profesional, Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos, Ética profesional y rasgos ético sociales, Dimensión ético axiológica y componente ético valoral, Ética profesional de la docencia y el aporte de tres temas emergentes surgidos en el mismo año y que se inscriben en Trabajos comparativos sobre temas de ética profesional en diversos posgrados del país y modelos universitarios, Procedimientos para promover la ética profesional en los estudiantes y La interdisciplinariedad de la ética profesional. De acuerdo con el estado del conocimiento referido, los trabajos reportados pertenecen en su mayoría a investigadores vinculados con el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional ya mencionado.

La producción, de la cual dan cuenta los estados del conocimiento 2002-2011, se centra en unas cuantas disciplinas, entre las que predominan la sociología, la psicología y la pedagogía. La ética y los valores profesionales expuestos en los trabajos reportados se abordan bajo un enfoque multidisciplinario, además de que se comparte un cuerpo de aportes teóricos provenientes de la ética profesional en general y de la

ética de campos profesionales específicos. Los trabajos, casi en su totalidad, se realizan en y sobre instituciones de educación superior, lo cual resulta lógico, toda vez que se analizan procesos y dimensiones de la formación profesional. Las unidades de registro son estudiantes, profesores, investigadores y coordinadores de programas educativos, en su mayoría de posgrado, aunque también se hallan algunas investigaciones enfocadas a licenciatura.

El interés general que subyace en la producción referida lo constituyen los valores, las competencias y rasgos de ética profesional; no obstante, se pueden identificar trabajos que buscan llevar la discusión a la relación entre ética profesional y deontología, el papel de las instituciones educativas en la formación ética de los profesionales y a los efectos de la organización académica en la actuación ética de los profesores e investigadores. Una parte importante de la producción que se reporta en los estados del conocimiento se orienta a lograr identificar los valores que caracterizan la formación de los profesionales, y otra parte lo que los propios sujetos señalan como los valores presentes en su práctica cotidiana. Por lo mismo, en muchos trabajos hay una referencia explícita a la aportación que hacen las instituciones educativas a la ética y los valores profesionales. En esos trabajos, las autoras encontraron problemas de articulación y argumentación entre la ética en términos filosóficos, la ética cívica y la ética profesional, situación que complica la comprensión de este campo temático.

En el tema que nos ocupa, un apartado poco explorado hasta hoy es el de las asociaciones y gremios profesionales, cuyo tratamiento en el futuro abonará al conocimiento de la mirada de quienes cotidianamente ejercen la profesión, de los principios y valores profesionales que defienden y de los problemas a los que se enfrentan. Igualmente, en las tareas por venir, las autoras recomiendan que se continúe investigando con el empleo de metodologías cualitativas –sin abandonar estudios de corte cuantitativo– para lograr análisis mixtos, más esclarecedores y complementarios. En lo que podría considerarse como temas por explorar, el documento multicitado sugiere el caso de los

Dilemas éticos y conductas no éticas, ética de la investigación científica y del desarrollo tecnológico, análisis de valores y creencias específicos y aspectos

ético sociales. Algunos temas desde donde podría incursionarse en mayor grado son, por ejemplo, compromiso social de los profesionales, responsabilidad social universitaria, ejercicio profesional solidario y el vínculo entre ética profesional y ética social (Hirsch y Pérez-Castro, 2013:116).

Reconocen la necesidad de avanzar en el trabajo de conceptualización en el campo de la ética profesional, ya que los marcos teóricos de los trabajos publicados se han centrado en retomar los planteamientos de algunos autores representativos del tema, como Augusto Hortal, Juan Manuel Cobo, Adela Cortina, Juan Escámez y Xavier Etxeberria. Por otra parte, se necesita concebir la ética profesional como una ética aplicada, que ha logrado conformar sus propios referentes teóricos, tanto en términos de la ética general de las profesiones, como en el caso de varias disciplinas en particular.

Otra limitación actual encontrada en la producción revisada y que se puede transformar en una ventana de oportunidad para trabajos futuros, es pasar de la descripción minuciosa –e indiscutiblemente valiosa– a un nivel en el que, más que observar la presencia o ausencia de ciertos valores, a través de las competencias y rasgos, se analicen sus implicaciones en el *ethos*⁶ profesional y los procesos por los cuales se han ido construyendo y arraigando en la cultura profesional, así como las tensiones e inconsistencias que se evidencian en la estructura ético profesional de los sujetos.

En la revisión para la elaboración de este capítulo, prácticamente no encontramos trabajos reportados sobre competencias profesionales y ética profesional en el proceso formativo de los médicos en el posgrado. Los trabajos que logramos ubicar corresponden a la formación de pregrado (licenciatura); es el caso del libro *Perfil por competencias del médico general mexicano* (amfem, 2008),⁷ *Ética médica y competencias profesionales en la formación del médico*, de Souza y Cruz (2008), o el que ofrece una *Evaluación de competencias profesionales en la carrera de médico cirujano*

⁶ Se entiende por «ethos profesional al sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce» (Yurén, 2005).

⁷ Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina, ac.

de la Unam, elaborado por los centros educativos de dicha universidad que imparten esa licenciatura.⁸

Otro tipo de documentos encontrados en relación con la formación de médicos son muy generales, y más que cuestionar y reflexionar en torno al tema de las competencias profesionales y la ética profesional reafirman aspectos relacionados con la prescripción de lo que debe ser un médico desde el enfoque de los códigos éticos de la profesión; por ejemplo, el principio conocido como beneficencia:

[etimológicamente, principio de *bene efficere* (latín): de obrar, hacer, proceder bien], es un principio específico de la ética de las profesiones, que enraíza con la razón de ser de las mismas, proporcionar algún bien (producto o servicio) a otras personas y a la sociedad, como hemos visto. Es, por lo mismo, un principio cuya puesta en práctica debe acompañar habitualmente la vida del profesional, trascendiéndola de sentido y haciendo del profesional una persona realizada (Cobo, 2003:269).

Tejera también aborda el tema de la formación ética profesional de la medicina, complementando la necesidad de que:

También se incluya el respeto por la autonomía del paciente; el deber de proteger y promover las decisiones libres, sin que obre coacción sobre los pacientes. A partir del principio de respeto por la autonomía, se derivan las reglas de veracidad, revelación de información y consentimiento informado; por otra parte, el principio de justicia distributiva exige que tratemos de distribuir equitativamente las oportunidades de mejorar la vida que ofrece la atención médica (Tejera, 2008).

No obstante, la falta de evidencia bibliográfica acerca de una reflexión desde la ética profesional sobre las competencias y valores profesionales en la formación de médicos en el posgrado, se reconoce que

Los valores médicos, jurídicos y sociales no son estáticos. Por ende, se hace necesario reexaminar los principios éticos del ejercicio de la medicina y su

⁸ Facultad de Medicina, Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza, las tres pertenecientes a la Unam.

aplicación en circunstancias nuevas, lo cual deja al descubierto deficiencias en la preparación continua del médico para enfrentar los referidos asuntos y la necesidad de superación en estos aspectos importantísimos en la práctica diaria del ejercicio de la medicina (Tejera, 2008).

Pocos profesionales, como el de la medicina, son depositarios de tanta legitimidad y confianza por la sociedad, la cual le dispensa no sólo un amplio reconocimiento y prestigio social, sino prerrogativas y autonomía, con la esperanza de que su proceder sea competente técnica y éticamente, guiado por el mencionado principio de beneficencia. Por la naturaleza de su quehacer, los demandantes de su atención ven en el médico la opción de ayuda para resolver las necesidades más urgentes e importantes que pueden agobiarlo: aliviar el dolor y el sufrimiento, recuperar la salud, el bienestar y mantener la vida.

Souza y Cruz (2008) reconocen la medicina como la acreedora o siemiente profesional del compromiso ético en los valores y competencias profesionales que el depositario de esa legitimidad debe poner al servicio de la sociedad. Las disciplinas del campo de la salud y en ellas específicamente esta profesión, es considerada como el origen de dichos compromisos y responsabilidades que cada vez más se asumen también para otras profesiones. Para estos autores, la ética médica se remonta al siglo xviii antes de nuestra era con el Código del rey Hammurabi, que regulaba el actuar de la profesión médica. No obstante, reconocen que la cultura occidental declara el inicio de la ética para la medicina con el Juramento de Hipócrates trece siglos después (siglos v y iv a.C.). Para ellos, la ética, al igual que la medicina, son disciplinas antropocéntricas, que consideran al hombre como el bien mayor de la naturaleza; por tanto, sirve de vehículo a valores, entre los cuales la vida y la salud son los más preciados y cuya polaridad plantea dicotomías como salud-enfermedad o vida-muerte.

Para Descartes, la salud es sin duda el primer bien y fundamento de todos los demás bienes de la vida, por los cuales el hombre puede realizarse y trascender, pues no tendría sentido la existencia de valores si escaparan a la posibilidad de ser apreciados por el hombre. De acuerdo con Souza y Cruz:

La ética médica es práctica y normativa. Con ese criterio ha sido absorbida por la Bioética, término, usado por primera vez en 1970 por Potter y definida como «El estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias biológicas y la atención de la salud, en la medida que esta conducta se examine a la luz de los valores y principios morales (2008:114).

Concluida la Segunda Guerra Mundial, al fundarse la Asociación Mundial de Médicos en Ginebra, Suiza, se adoptó un primer compromiso internacional que resume los requisitos enunciados de la ética médica. Así, los valores médicos, siempre dinámicos, están contenidos en diversos códigos. En consecuencia, el médico en ejercicio deberá, para actuar en el marco ético, estar familiarizado e identificado con los valores y principios que sustentan el sistema ético médico.

Por ello, estos autores recuperan el planteamiento del Colegio Americano de Obstetras y Ginecólogos, que advierte que

a) El médico debe tener una idea muy clara de la estructura de su propio sistema de valores y de la forma en que sus juicios personales influyen en las decisiones relacionadas con lo que es bueno o malo; b) el médico debe tener un conocimiento básico de la ética como disciplina, y c) el proceso por el cual el médico llega a las decisiones éticas y las implementa, debe ser sistemático y consistente con la lógica (Souza y Cruz, 2008:114).

Respecto a la profesión docente, García, Jover y Escámez (2010) resaltan cómo la creación de códigos éticos no es un fenómeno surgido en los últimos años, sino que esto se remonta a finales del siglo xix (1899), siendo en Estados Unidos donde la *Georgia Education Association* promovió un código a escala estatal; derivado de esto, en 1924, la *National Education Association* estableció un Comité de Ética Profesional a escala nacional, que promulgó un código adoptado por la misma Asociación en 1929. Por su parte, la *American Association of University Professors*, fundada en 1915, aprobó en 1966 la primera versión de la *Declaración de Ética Profesional*, compuesta de nueve principios generales y un apartado donde se promueve una conducta profesional ética. Este documento fue revisado en 1987 y a partir de esa fecha es que se da una proliferación

y diversificación del interés ético y deontológico en todas las áreas, campos y niveles educativos.

En síntesis, consideramos que incursionar en el tema de la formación de los médicos en el posgrado es una oportunidad para explorar un campo poco abordado en México, para conocer el tipo de competencias profesionales y éticas que los estudiantes identifican, reconocen y jerarquizan como predominantes en su formación y en sus profesores, objeto de este capítulo. Además, se toma en cuenta que, como sucede en la mayor parte de los posgrados, se trata de un proceso formativo donde los profesores y los formandos ya son profesionistas, y en este caso en particular ambos ejercen como médicos en los hospitales en los que se forman.

metodología

En este capítulo se analizan las percepciones acerca de la valoración e identificación de competencias profesionales de los profesores, desde la mirada de sus estudiantes en programas de posgrado de medicina de una universidad pública estatal, mediante un abordaje metodológico cuantitativo y analítico. No obstante, es necesario aclarar que el proyecto origina este capítulo se realiza con una aproximación mixta de instrumentos cuantitativos y cualitativos. En esta primera fase se reporta el resultado de la aplicación del cuestionario para la valoración de las competencias del profesorado, elaborado por el equipo coordinado por el Dr. Cruz Pérez (2012), del Departamento de Teoría de la Educación, de la Universidad de Valencia, España, adaptado para el proyecto de investigación *Competencias y valores profesionales en profesores y estudiantes de posgrado de universidades públicas y privadas*, cuya pregunta eje es:

¿Cuáles son las competencias y valores profesionales que promueven los docentes o la institución en la formación profesional de los médicos en el nivel de posgrado en universidades públicas y privadas, y cómo son asumidas por los médicos en formación? El objetivo de este texto es conocer la percepción que sobre las competencias y valores profesionales de los docentes reconocen los estudiantes en el posgrado de facultades de medicina de universidades públicas.

El instrumento original consta de cuatro escalas de ocho ítems cada una de ellas con respuesta tipo likert de cinco puntos de anclaje; la adaptación consistió en incluir una escala más con proposiciones orientadas a las competencias éticas (*saber/convivir*), dos preguntas cerradas sobre el conocimiento de la existencia de un código de ética para la profesión médica y tres preguntas abiertas sobre valores del código de ética, la ponderación de las distintas competencias que incluía el instrumento y una más sobre los tres valores que a juicio de los estudiantes son los que regularmente promueven los profesores en el posgrado. En esta última pregunta, buscamos explorar si en la formación ética de los estudiantes de posgrado de medicina hay una postura que concuerde con el supuesto de que la formación en valores se obtiene en la interacción con los profesores, no únicamente con una asignatura sobre ética profesional.

El instrumento se aplicó en 2013, con el apoyo de la dirección de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (uaem) a 37 estudiantes inscritos en cuatro programas de posgrado, quienes se encontraban realizando estudios de maestría y especialidad en Morelos, México.

El análisis de la información obtenida en las preguntas abiertas es de corte analítico reconstructivo con la intención de generar teoría sustantiva emanada de los instrumentos. De acuerdo con Yurén (2010:2), esta metodología inductiva permite partir «de un conjunto de recursos teóricos que no constituyen un “marco teórico”, sino un “andamiaje teórico” o “referencial teórico” a través del cual el investigador mira la realidad, pero dichos recursos teóricos pueden abandonarse y sustituirse por otros en la medida en que sea necesario».

hallazgos

Los estudiantes de los cuatro programas de posgrado (maestrías en Medicina Molecular y Nutrición, Salud y Dietética, así como las especialidades en Pediatría y Urgencias Médicas) reconocen a la uaem como la institución que los está formando en el posgrado; es decir, se asumen como estudiantes de universidad pública estatal. Contrario a lo que ocurre en otros programas de medicina en los que los estudiantes se asumen

adscritos al «hospital», no a una institución educativa, siendo esta última la que emite el grado o especialización correspondiente.

La distribución por sexo de la matrícula encuestada corresponde a la distribución demográfica del país que reporta el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en línea, ya que 45.9% son hombres y 51.4% mujeres. Sus edades fluctúan entre 24 y 55 años, aunque el rango que agrupa al 50% de los estudiantes es de 24 a 27 años, siendo mayores de 36 años apenas 5.4 por ciento. De los estudiantes que respondieron el instrumento 37.8% provienen de la licenciatura de la misma uaem y el 62.2% restante de muy diversas universidades de nuestro país; 10% de ellos de universidades privadas y los demás de universidades públicas. Adicionalmente, se cuenta con un estudiante proveniente de Japón.

A continuación, se presentan cada una de las competencias con los ítems de las valoraciones positivas en aquellos casos que más del 60% de los estudiantes encuestados opinaron que la mayoría o todos sus profesores muestran evidencia de la puesta en práctica de cada una de las proposiciones que conforman la competencia. También se presenta un par de competencias científicas, relacionadas *al saber*, que mostraron valoraciones relativamente altas donde algunos o muy pocos de los docentes muestran esa condición.

En relación con la opinión sobre los profesores con los que se están formando en el posgrado que cursan, los estudiantes enfatizan que:

Tabla 1. Competencias relativas al *saber* con valoración positiva

Competencia relativa al <i>saber</i>	La mayoría	Todos
Conocen ampliamente los contenidos científicos de la materia que imparten	56.8	37.8%
Dominan el vocabulario científico técnico de la materia	51.4	45.9
Están al día sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	48.6	29.7
Conocen los valores propios de la profesión docente y los que corresponden a la persona como tal	48.6	27.0
Aplican estrategias y técnicas que enseñen a los alumnos a trabajar colaborativamente	40.5	24.3

Elaboración propia, con base en el cuestionario de la Universidad de Valencia, adaptado para la investigación en México. Los datos se presentan en valores porcentuales.

Por otro lado, en estas mismas competencias, pero en el extremo opuesto de la escala, los estudiantes expresan una valoración negativa en:

Tabla 2. Competencias relativas al *saber* con valoración negativa

Competencia relativa al <i>saber</i>	Muy pocos	Algunos
Tienen la formación pedagógica necesaria para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje	13.5	29.7%
Conocen estrategias educativas innovadoras para mejorar la práctica educativa	13.5	40.5

Elaboración propia, con base en el cuestionario de la Universidad de Valencia, adaptado para la investigación en México. Los datos se presentan en valores porcentuales.

Comparando las tablas 1 y 2, en las proposiciones que dan cuenta del conocimiento, tanto disciplinar como ético, los estudiantes consideran que la mayoría de sus profesores muestra dominio (tabla 1). Sin embargo, en la misma competencia los ítems que resultaron con una valoración negativa son los que se refieren al manejo de formación pedagógica y de estrategias para el proceso enseñanza aprendizaje, por lo que podemos sintetizar que, no obstante que los profesores tienen muchos conocimientos, su debilidad estriba en la manera de compartirlos con los estudiantes (tabla 2).

En las Competencias metodológicas/técnicas correspondientes al *saber hacer*, fueron valoradas positivamente dos competencias:

Tabla 3. Competencias metodológicas/técnicas del *saber hacer* positivas

Competencia relativa del <i>saber hacer</i>	La mayoría	Todos
Son capaces de aplicar las estrategias y técnicas necesarias para resolver los conflictos que puedan surgir en la clase	45.9	24.3
Utilizan con eficacia las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza aprendizaje	37.8	32.4

Elaboración propia, con base en el cuestionario de la Universidad de Valencia, adaptado para la investigación en México. Los datos se presentan en valores porcentuales.

En las competencias de la tabla 3, se explora si los profesores generan los ambientes de aprendizaje que coadyuvan a la formación adecuada de los estudiantes de los programas de posgrado en medicina, considerando la evaluación y la tutoría como elementos formativos. Los resultados evidencian la apreciación de una capacidad de improvisación en la mayoría de sus profesores, ya que de las ocho proposiciones que se presentaron a los estudiantes, éstos sólo valoraron positivamente aquellas que se orientan a solucionar los problemas que surgen en cualquier momento (el aula, el hospital) o, incluso, utilizando la información que pueden consultar a través de la tecnología disponible.

En las Competencias personales del *saber estar*, la percepción de los estudiantes fue positiva en los ocho ítems que las conforman, como se observa en la tabla 4:

Tabla 4. Competencias sociales/participativas del *saber estar* positivas

Competencias relativas del <i>saber estar</i>	La mayoría	Todos
Son respetuosos en el trato con el alumnado	43.2	48.6
Potencian en el estudiantado actitudes de participación y colaboración como miembros activos de la comunidad educativa	37.8	37.8
Colaboran con otros profesores y trabajan en equipo para diseñar programas y asignaturas coherentes y pertinentes	32.4	29.7
Diseñan estrategias didácticas y metodológicas que faciliten el proceso enseñanza aprendizaje del estudiante	37.8	29.7
Participan en proyectos de innovación educativa que mejoren la calidad de la enseñanza	45.9	24.3
Muestran sensibilidad hacia la interculturalidad y hacia la diversidad del estudiantado	40.5	32.4
Cuidan su imagen personal (vestuario, arreglo personal, limpieza, etc.)	27.0	70.3

Elaboración propia, con base en el cuestionario de la Universidad de Valencia, adaptado para la investigación en México. Los datos se presentan en valores porcentuales.

En estas competencias, llaman la atención dos aspectos. Por una parte, todas las competencias son valoradas positivamente; por otra, dos de las proposiciones obtuvieron las percepciones positivas más altas de la escala por los estudiantes, ya que éstos reconocen que 92% de los profesores son respetuosos con ellos y 97% cuida su imagen personal en relación con el vestuario, arreglo personal y limpieza; este último es un elemento constitutivo de la identidad profesional de los médicos. Además, en estas competencias se incluyen las acciones que forman a los estudiantes en el trabajo colaborativo desde el ejemplo de sus profesores. Y en el espacio colaborativo comparten estrategias pedagógicas ante la inquietud de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, cuestión contraria a lo que se reporta en las Competencias del *saber*. Esto permite deducir que entre el trabajo individual y el colaborativo en el grupo de profesores los estudiantes obtienen una ventaja en el tipo de ambientes de aprendizaje que logran ofrecerles sus mentores.

En las Competencias personales del *saber ser*, la percepción de los estudiantes también fue positiva en los ocho ítems que conforman estas competencias, como se observa en la tabla 5:

Tabla 5. Competencias personales del *saber ser* positivas

Competencias personales del <i>saber ser</i>	La mayoría	Todos
Tienen un buen conocimiento de sí mismo y una imagen realista de las propias capacidades	45.9	29.7
Saben tomar decisiones individualmente para ayudar en procesos colectivos de toma de decisiones	48.6	32.4
Assumen responsabilidad de organización y coordinación docente, necesarias para el buen funcionamiento del sistema	51.4	21.6
Fomentan un clima relacional de aula basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación	35.1	37.8
Poseen equilibrio emocional y autocontrol suficientes para enfrentarse a las situaciones y dificultades del proceso educativo	40.5	32.4

continúa tabla 6

Toman conciencia de que con la acción educativa el profesor comparte y construye valores con sus estudiantes	40.5	27.0
Asumen la necesidad de formarse de un modo permanente	37.8	37.8
Tienen capacidad de relación y comunicación con los demás profesores y con el estudiantado	43.2	29.7

Elaboración propia, con base en el cuestionario de la Universidad de Valencia, adaptado para la investigación en México. Los datos se presentan en valores porcentuales.

Si como se aprecia en la tabla 5 las valoraciones son positivas, es decir, más del 60% de los estudiantes consideran que la mayoría o todos sus profesores muestran esas conductas, lo que nos parece importante es que estas competencias refuerzan lo que se considera positivo en otras de las competencias; por ejemplo, la sensibilidad a la interculturalidad, el respeto a los estudiantes y la posibilidad de establecer trabajo colaborativo para el diseño de programas; esto se vincula con la capacidad de relación y comunicación con sus colegas y con los estudiantes.

En las competencias éticas, que se agregaron al instrumento original, se encontró que los estudiantes perciben que la mayoría o todos sus profesores muestran un *ethos* profesional, derivado de sus acciones, basadas en una ética profesional, entendiéndolo por ella la preocupación de las instituciones educativas por formar las competencias éticas en quienes se desempeñarán profesionalmente, ofreciendo un servicio responsable y comprometido con la sociedad (Barffusón, Figueroa y Malpica, 2012:3).

Tabla 6. Competencias éticas de *saber convivir* positivas

Competencias éticas de <i>saber convivir</i>	La mayoría	Todos
Toman decisiones profesionales importantes, valorando sus consecuencias	45.9	40.5
Fomentan la confianza de los usuarios de la profesión, actuando con honestidad	32.4	48.6
Asumen las decisiones éticas derivadas del ejercicio de la profesión que no pueden dejarse a criterio de las organizaciones	35.1	43.2

Actúan con la idea de prestar mejor servicio a la sociedad	29.7	54.1
Actúan con base en principios morales	37.8	51.4
Muestran identificación con su profesión	35.1	51.4
Conocen y practican los valores de la profesión para poder ejercerla	43.2	48.6
Reaccionan con prudencia ante situaciones difíciles o inesperadas	45.9	32.4

Elaboración propia, con base en el cuestionario de la Universidad de Valencia, adaptado para la investigación en México. Los datos se presentan en valores porcentuales.

En la tabla 6 se observa que hay valores explícitos, como la honestidad, e implícitos, como la responsabilidad; en ellos hay una conciencia de que la profesión implica un servicio a la sociedad y que en éste hay valores que conforman los valores profesionales, con los que el estudiante que se forma en un posgrado en medicina se identifica plenamente.

Como se observa en las tablas anteriores, y acorde con lo descrito en la metodología, es importante hacer notar que en las competencias personales y éticas todos los ítems recibieron por e los estudiantes una valoración positiva. Podemos afirmar que los contenidos de estas competencias no están disociados de los preceptos de los códigos éticos de la medicina y que coinciden con lo que, según Tejera (2008), en 1948, en el seno de la ii Asamblea General de la Asociación Médica Mundial, celebrada en la ciudad de Ginebra, Suiza, se acordó que el médico, en el momento de recibir su diploma, preste un juramento hipocrático modernizado, a través del cual el graduado asume que

En el momento de ser admitido entre los miembros de la profesión médica, me comprometo solemnemente a consagrar mi vida al servicio de la humanidad. Conservaré a mis maestros el respeto y el reconocimiento a que son acreedores. Desempeñaré mi arte con conciencia y dignidad. La salud y la vida de mi enfermo será la primera de mis preocupaciones. Respetaré el secreto de quien haya confiado en mí. Mantendré, en toda la medida de mis medios, el honor y las nobles tradiciones de la profesión médica. Mis colegas serán mis hermanos. No permitiré que entre mi deber y mi enfermo vengan a

interponerse consideraciones de religión, de nacionalidad, de raza, de partido o de clase. Tendré absoluto respeto por la vida humana, desde su concepción. Aún bajo amenazas, no admitiré utilizar mis conocimientos médicos contra las leyes de la humanidad. Hago estas promesas solemnemente, libremente, por mi honor (Tejera, 2008).

Esta medida es parte de una serie de estrategias con las cuales los colegios y asociaciones de médicos pretenden fijar en la mente de los médicos noveles los principios fundamentales que deben regir su conducta, así como legitimar y prestigiar socialmente su profesión. Según Carr (citado por Bonilla, s/f), desde la sociología de las profesiones, los criterios fundamentales de una profesión que deben ser salvaguardados son el servicio importante que presta socialmente, la expertía tanto teórica como práctica depositada en el profesional, la dimensión ética que posee toda profesión y que se expresa en este tipo de códigos, la organización y regulación que posee una profesión legal y legítimamente constituida para reclutar, formar y certificar a sus miembros, así como su desempeño disciplinado y, por último, la autonomía individual y de juicio que reclama para sí cada uno de los integrantes de cada profesión para la práctica de la misma a partir de todo lo anterior.

En el caso bajo estudio, el 91% de los encuestados en las preguntas cerradas declaró saber de un código de ética en la medicina. Sin embargo, de ellos apenas el 54% dijo conocerlo. De estos estudiantes que dijeron conocerlo, respondieron a la pregunta abierta sobre los valores que en orden de importancia consideran que promueve dicho código; son la responsabilidad (24.3%) y el respeto (18.9%), aunque es importante hacer notar que en esta pregunta abierta la mayoría no respondió.

Al pedirles que ponderaran las competencias profesionales en la formación de un especialista de la medicina, sus respuestas arrojaron que en primer lugar ubican las Competencias científicas (*saber*), en segundo las Competencias personales (*saber ser*), en tercero las Competencias metodológicas/técnicas (*saber hacer*), en cuarto las Competencias sociales/participativas (*saber estar*) y finalmente, en el quinto, las Competencias éticas (*saber convivir*).

Al comparar sus respuestas en la escala y en las preguntas abiertas, se encontró que, no obstante que los estudiantes aseguran en la escala que

la mayoría o todos sus profesores les muestran en su interacción cotidiana las competencias éticas (*de saber convivir*), los estudiantes las ubican al final de su jerarquía, es decir, como las menos importantes. En este sentido, lo que se observa es que las competencias sobresalientes para los estudiantes son las vinculadas directamente con el dominio científico y su aplicación, contradiciendo a Hirsch sobre la consistencia moral en las profesiones.

Frente a la posición de que las competencias éticas sean innatas o que se aprendan o adquieran individualmente en el proceso formativo y en el ejercicio de la profesión, García et al. (2009:202) exhortan a que se enseñen y no se dejen al «albur de cada profesional que llegue de manera intuitiva al ejercicio responsable, justo y digno de su trabajo, sin haberle dado nociones, herramientas y estilos que tomar de referencia».

Entre las competencias científicas y las participativas, se encontró una aparente contradicción. Por una parte, los estudiantes presentan una valoración baja en la formación pedagógica de sus profesores, que sería necesaria para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje, pero valoran muy positivamente actividades como colaborar con otros profesores y trabajar en equipo para diseñar programas y asignaturas coherentes y pertinentes; diseñar estrategias didácticas y metodológicas que faciliten el proceso enseñanza aprendizaje del estudiante y participar en proyectos de innovación educativa que mejoren la calidad de la enseñanza. Lo anterior se debe posiblemente a que suponen que sus profesores no tienen formación como docentes, no obstante que logran proyectar actitudes de su interés por realizar con calidad su desempeño docente.

Un trabajo similar hecho en el área de ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Valencia presenta resultados muy diferentes a la aplicación en la universidad de Morelos. Como se observa en la tabla 7, los ítems con valoraciones positivas de estudiantes mexicanos de posgrado de medicina son instrumentales⁹ y se orientan al desarrollo individual, en tanto que en la universidad española se muestran rasgos que

⁹ Lo anterior es criticado por López (2013:16-17) cuando asegura que «las finalidades de la universidad no se reducen a la habilitación de los jóvenes para el mundo del trabajo; siendo esto importante, es pertinente advertir que con ello se reduce su acción educativa a la esfera técnica-cognitiva, cuya racionalidad instrumental obedece, diría con Habermas (1988), al imperativo donde priman la eficiencia y la eficacia con las consecuencias culturales que esto trae consigo en la formación universitaria».

desarrollan actitudes y competencias sociales y en relación con los otros. En lo que se refiere a las bajas valoraciones, en Morelos los estudiantes perciben falta de formación pedagógica en sus docentes, en tanto que en Valencia los estudiantes no reconocen en sus profesores el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic).

Un elemento especialmente contradictorio entre los dos casos es el que se refiere al cuidado de la imagen personal, que es en las competencias personales la más valorada en México y la menos valorada en España. Estas discrepancias, si bien pueden relacionarse con el área de conocimiento de los estudiantes encuestados, también pueden tener nexo con situaciones del espacio geográfico, por lo que será necesario profundizar en nuestro estudio mediante entrevistas sobre aquello que están entendiendo los estudiantes de medicina en algunas de las proposiciones de la escala.

Tabla 7. Comparativo del cuestionario de la Universidad de Valencia con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Competencia	Más valorada en uaem México	Más valorada en U. de Valencia España	Menos valorada en uaem México	Menos valorada en U. de Valencia España
Científicas	Dominan el vocabulario científico técnico de la materia	Tener formación pedagógica necesaria para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje	Conocen estrategias educativas innovadoras para mejorar la práctica educativa	Estar al día sobre las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
Metodológicas/Técnicas	Son capaces de aplicar las estrategias y técnicas necesarias para resolver los conflictos que puedan surgir en la clase	Ser capaz de preparar, seleccionar y construir actividades y materiales adecuados para el trabajo en el aula		Utilizar con eficacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades de enseñanza aprendizaje

Sociales/ participativas	Mantener una imagen perso- nal cuidada			Mantener una imagen perso- nal cuidada
-----------------------------	--	--	--	--

Elaboración propia.

La única situación en que coinciden plenamente ambas aplicaciones es la que se refiere a la competencia social participativa de ser respetuoso con el alumnado, que en ambos casos es una de las aseveraciones que más reconocen en sus profesores.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre las competencias éticas de sus maestros, resalta la valoración de más del 80% de los estudiantes, quienes consideran que la mayoría fomenta la confianza de los usuarios de la profesión actuando con honestidad, se conducen con la idea de prestar mejor servicio a la sociedad, proceden con base en principios morales, muestran identificación con su profesión y conocen y practican los valores de la profesión al ejercerla, es decir, es lo que constituye la ética profesional del docente de posgrado de medicina desde la mirada de sus estudiantes. En congruencia con Yurén (2013), esta ética profesional orienta la práctica y de esta manera se reconocen la ética en la práctica buena, por la misión de la profesión, mostrando un comportamiento moral que dirige la conducta en formas de vida y modos de ser; en síntesis, en formas permanentes e internalizadas.

En la pregunta abierta sobre tres valores que los estudiantes consideran que son promovidos por sus profesores, las respuestas en orden de importancia fueron: compromiso y honestidad, en primer lugar, respeto en segundo y responsabilidad en tercero. Llama la atención que el valor respeto coincide con las competencias percibidas y valoradas positivamente por los estudiantes en los profesores, ya que se reconoce que los docentes primordialmente se conducen con respeto hacia sus estudiantes.

De acuerdo con Bolívar (2005), la noción de compromiso, desde una perspectiva ética, se entiende en dos sentidos. Uno, restringido (compromisos éticos en el ejercicio profesional) y otro amplio, como competencias éticas de todo profesional y ciudadano, y en este último estaríamos refiriéndonos al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona moralmente desarrollada que actúa en sentido ético,

en correspondencia con determinada ética profesional. De esta manera, la profesionalidad incluirá una ética profesional y un compromiso ciudadano, ya que, como lo señala Hortal (citado por Bolívar):

la competencia profesional no basta. El profesional, para serlo del todo, necesita asumir los compromisos que comparte con sus colegas de profesión, los compromisos de tratar de proporcionar competente y responsablemente las prestaciones y servicios específicos con arreglo a los baremos de excelencia que en cada contexto se espera de cada tipo de servicio profesional (2005: 99).

Por ello, un profesional se considerará competente, no sólo a partir de su desempeño eficiente y eficaz, sino que además deberá pensar y actuar de manera comprometida y responder de manera íntegra por las consecuencias de las decisiones asumidas y tomadas. Según González (2006), esta situación se presenta porque la configuración psicológica amalgama en su estructura y funcionamiento elementos de orden cognitivo y motivacional que se expresan como una unidad reguladora en la actuación profesional.

conclusiones

De acuerdo con los párrafos iniciales, el objetivo de este capítulo es conocer la percepción que, sobre las competencias profesionales y éticas de los docentes, reconocen los estudiantes en el posgrado de facultades de medicina de universidades públicas, debido, entre otras razones, a que se ha convertido en un tema emergente el estudio de la ética profesional para garantizar un ejercicio responsable y cívico en las profesiones y de los profesionistas. La responsabilidad del desempeño ético de los profesionales se asigna a la universidad, ya que, como encargada del aprendizaje, supone al mismo tiempo la adquisición o desarrollo de una ética profesional, cuestión que es necesario analizar si ocurre de manera espontánea o es parte de un proceso sistemático en la formación, ya sea a través de cursos específicos, de su incorporación transversal en los contenidos y

actividades escolares o derivado de las prácticas y actitudes de los profesores con las que promueven conductas éticas o no en sus estudiantes.

Estos resultados parciales de la investigación que estamos realizando, están basados en el cuestionario diseñado por investigadores de la Universidad de Valencia y que fue adaptado por nosotros, de cuyos datos concluimos que: en las seis competencias éticas, las competencias sociales/participativas del *saber estar* son las que obtienen valoraciones positivas más altas de los estudiantes hacia todos los profesores y de manera especial reconocen que los respetan, además de que están dispuestos al trabajo colaborativo con sus colegas para diseñar ambientes de aprendizaje que coadyuven a la calidad de la formación de sus estudiantes.

Lo anterior complementa la percepción de los estudiantes en el sentido de que los profesores de posgrado en medicina dominan los conocimientos disciplinares, pero tienen dificultades para compartirlos con ellos. Incluso, consideran que hay cierta improvisación para solucionar los problemas que se les presentan en el aula, lo que se solventaría con la posibilidad de colaborar con sus pares para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas. Además, es interesante que los estudiantes detecten que la mayoría o todos sus profesores dan cuenta de un *ethos* profesional y de la preocupación de la universidad por formar las competencias éticas en sus comunidades.

Al comparar la aplicación del instrumento en una universidad pública mexicana con la universidad española, se observaron las siguientes discrepancias:

En México, lo más observado por los estudiantes en las competencias científicas de sus profesores es el dominio del vocabulario científico técnico de la materia, mientras que en España se valora más tener formación pedagógica necesaria para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje. En tanto que mantener una imagen personal cuidada es lo que más muestran los profesores en México y es lo menos observado en España, lo que nos lleva a inferir que el imaginario sobre la profesión docente es lo que tenemos que discutir con los profesores de los posgrados en medicina para determinar en qué consiste el deber ser de su actuación.

referencias

- amfem (2008). *Perfil por competencias del médico general mexicano*. México: Elsevier, Masson Doyma.
- Barffusón, R., L. Figueroa, S. Malpica (2012). La ética profesional como asignatura en los programas de posgrado: la consideración de algunos docentes de la Universidad Veracruzana. *Memoria de la ix Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores*. Guadalajara, Jalisco.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24, enero-marzo, vol. 10. México, pp. 93-123.
- Bonilla, A. (s/f). La enseñanza de la ética en la formación de los profesionales universitarios. <http://www.ddhnmigraciones.com.ar/publicaciones/bonilla/Bonilla_Laensenanzadelaetica.pdf> (20 de diciembre de 2013).
- Cobo, J. (2003). Universidad y ética profesional. *Revista Teoría Educativa*, 15. Ediciones Universidad de Salamanca, España, pp.259-276.
- GARCÍA, R., A. Sales, O. Moliner, R. Ferrández (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario, *Teoría Educativa*, 21-1. Universidad de Salamanca, España, pp. 199-221.
- García, R., G. Jover, J. Escámez (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 8. Universidad de Huelva, España.
- Guzmán, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60/4. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/5294Guzman.pdf>> (7 de enero de 2014).
- Hirsch, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Revista Teoría Educativa*, 15. Universidad de Salamanca, España, pp. 235-258.
- Hirsch, A., J. Pérez-Castro (2013). Estado del conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. Ana Hirsch y María Teresa Yurén, *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: Colección Estados del Conocimiento Anuiés-comie.
- Inegi (2010). Cuéntame. <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/mujeres-yhombres.aspx?tema=P>> (30 de diciembre de 2013).
- Jover, G., C. Fernández-Salineró, M. Ruiz (2005). El diseño de las titulaciones y programas ante la convergencia europea. Esteban Chapapría, *El espacio europeo de educación superior*. Valencia: upv.
- López, R. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Revista Perfiles Educativos*, 142, vol. xxxv. Suplemento 2013. México: Unam, pp. 15-24.

- Pérez, C., I. López, M. Sospedra (2013). La percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de la rama de ciencias sociales y jurídicas de la Universitat de Valencia. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3, vol. 14. España, pp. 259-276.
- Souza, M., D. Cruz (2008). Monografía: Ética médica y competencias profesionales en la formación del médico. *Revista de la Facultad de Medicina de la Unam*, 3, vol. 51, mayo-junio. México. <<http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2008/un083g.pdf>> (21 de diciembre de 2013).
- Tejera, J. (2008). La ética y la medicina actual *Contribuciones a las ciencias sociales*. Diciembre. <www.eumed.net/rev/cccss/02/jftc12.htm> (21 de diciembre de 2013).
- Yuren, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de Docentes. T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.
- _____(2010). Modos epistémicos en la investigación educativa. Guion teórico para audiovisual del Módulo 1. Modos epistémicos y técnicas de análisis documental de la Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. Mimeo. uaem.
- _____(2013). Ética profesional y praxis. *Revista Perfiles Educativos*, 142, vol. xxxv. Suplemento 2013. México: Unam, México, pp. 6-14.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



capítulo ix ética y formación profesional: experiencias en la uanl

Guadalupe Chávez González¹

La necesidad de revalorar la dimensión ética en el ámbito educativo es hoy una idea que ha logrado amplia aceptación, independientemente de que aún se discutan las formas o maneras de hacerlo (lo que en cierto modo es positivo). En educación superior se trabaja bajo diferentes modalidades desde la docencia, la investigación y la gestión, para clarificar, por ejemplo, los marcos ético-valores que orienten las conductas de sujetos que conviven en los espacios universitarios, pero también para establecer formas específicas de reeducar en este tema. En este trabajo se acepta la idea de utilizar diversas vías para fortalecer este rubro: a través de cursos, seminarios o coloquios, donde se clarifiquen y discutan los aspectos relevantes que contribuyan a fortalecer la dimensión ética de la formación profesional. Aunque ninguna por sí misma garantiza ese logro, es necesario que se siga fortaleciendo esta línea de trabajo. Hay diversas experiencias en algunas de las mejores universidades en el mundo que abogan por la idea de conjugar la enseñanza de la ética profesional y el desarrollo de valores en educación superior (Bolívar, 2005). También se coincide con la idea de que es necesario fortalecer la investigación en la educación, la ética y los valores, porque a partir de la identificación, sea de perfiles ético-profesionales, de competencias éticas y valorales o de ejercicios con base en dilemas morales, este trabajo genera conocimiento para lograr abordajes más pertinentes.

¹ Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

A partir de esas ideas, esta colaboración expone dos experiencias llevadas a cabo en la Universidad Autónoma de Nuevo León (uanl). La primera se centra en describir algunos de los aspectos que orientaron el diseño y elaboración del texto *Ética, sociedad y profesión* (2009), que se utiliza como material básico de lectura en el curso del mismo nombre que forma parte del Programa Formación General Universitaria (fgu) de la uanl. La producción de este libro de texto tiene una importante vinculación con el Proyecto Interuniversitario de Ética Profesional impulsado por Ana Hirsch Adler (2005), investigadora de la Unam, al que nos incorporamos a partir de 2006, porque abona a la concreción de uno de los objetivos de ese proyecto, en el que después de conocer rasgos y competencias de los profesionales mediante encuestas y entrevistas a diversos sujetos en las universidades, busca avanzar hacia el establecimiento de espacios concretos donde se pueda discutir y fortalecer la dimensión ética de las profesiones. El trabajo que varios de los autores de ese libro (Chávez, Infante, Benavides) realizamos en el grupo interdisciplinario sobre ética profesional, las discusiones teóricas y metodológicas y en general los intercambios de conocimientos y saberes, constituyeron una de las palancas impulsoras en la construcción de este material que leen los estudiantes de todas las carreras que ofrece la uanl. Coincidimos con la idea de López Zavala (2013), en el sentido de que «el campo temático de la ética profesional en México ha tenido un desarrollo importante durante los últimos diez años», a partir de este proyecto de Hirsch Adler.

En la segunda parte se exponen los resultados de una investigación exploratoria² sobre «Ética profesional y compromiso ético social de los universitarios», a partir del trabajo docente que se desarrolla con estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la uanl. La investigación, de tipo exploratorio descriptivo, de la que solamente se ofrece un producto parcial, se desarrolló bajo la hipótesis de que si los estudiantes universitarios de diversas licenciaturas poseen claridad sobre los bienes y servicios que su profesión otorga, comprenden mejor el compromiso ético que implica el ejercicio profesional y, por ende, estarían, en el momento de ejercer su profesión, en condiciones de asumir de manera más

² Realizada en 2012, en la cual colaboró José Luis Quiñones Cázares, estudiante de la Licenciatura en Educación de la ffyl-uanl.

pertinente dicho compromiso. Se ha realizado a partir de un cuestionario con preguntas semiabiertas que se centra en conocer, mediante lo que dicen los jóvenes, cuáles son los *bienes y servicios* que su profesión otorga a la comunidad. El tema, aunque está implicando otros diferentes aspectos del currículum universitario (orientación formativa, propósitos de la carrera, perfil de egreso y nivel de desarrollo que logra alcanzarse en la práctica académica de las competencias éticas y en general de interacción social, como lo establece el programa fgu), éstos no se abordan por ahora porque exceden los propósito de este trabajo.

1. la formación integral, un espacio para lo ético

La formación universitaria se ha venido replanteando desde hace tiempo, ya que se acepta que la educación en la universidad ya no puede reducirse sólo a la capacitación para el desempeño de una profesión determinada, porque dicho enfoque deja de lado otros aspectos igualmente importantes (como el desarrollo de actitudes y conductas éticas). Las personas, los universitarios en particular, necesitan hoy una educación que los dote de las capacidades necesarias para comprender el mundo en que se vive y sus transformaciones, para saber vivir en él, en comunión o armonía con los otros, para apoyar los procesos individuales y sociales de la conformación de nuevas identidades, para propiciar espacios a la democratización y el reconocimiento de la equidad y la justicia, como elementos indispensables para buscar la cohesión social y con ello la resolución de los problemas comunes.

Ante tal situación, el compromiso de la universidad es dotar a sus estudiantes de una formación que les permita participar en la construcción de un mundo distinto, por lo que debe diseñar estrategias y acciones concretas, partiendo de la tesis general de que el mundo de hoy es complejo y hay que mostrarlo en toda su complejidad. Ese es el sentido de un programa de formación integral, como el que se denomina Formación General Universitaria en la uanl, aprobado desde finales del siglo xx y actualizado en 2005.

El programa adopta la orientación derivada de la Unesco (1998), que establece que la misión de la educación superior es proveer de un sano

entrenamiento en las disciplinas especializadas y en las básicas, pero también una buena educación general, debido a que es necesario educar ciudadanos para una sociedad más abierta y justa. De la misma manera, hace suyos los planteamientos de la Anuies (2004) con que se promueve la formación integral con el diseño de modelos educativos centrados en el aprendizaje y atendiendo las necesidades (emoción, intelecto, afecto, razón, valores, aptitudes y actitudes) de los estudiantes. Se busca, con ello, que el futuro profesional conozca herramientas y metodologías de las diversas disciplinas para enriquecer su visión del mundo científico y tecnológico (fgu, 2005:4). Para ello, se plantea la formación integral o general, compartida por las diferentes carreras y profesiones.

De esta forma, el currículum universitario de la formación integral debe estar conformado por contenidos culturales que se articulan en torno a una formación o capacitación que se pretende que obtengan los alumnos (De Alba, 1997), que incorpore las transformaciones de que hemos hablado. Pero debe, sobre todo, contener un enfoque paradigmático nuevo que sustente, apoye y organice (en los planos epistemológico, teórico, científico, tecnológico, cultural, político, económico, etc.) una forma de pensar y actuar acorde con los nuevos tiempos (el currículum de fgu tiene en su origen ideas similares). La definición de los rasgos centrales y estructurantes de un currículum, expresa De Alba, se genera y desarrolla en el ámbito social amplio y se articula con los proyectos políticos y sociales que en éste contienden.

1.1 La formación general en la uanl

Este programa tiene como propósito ofrecer situaciones de aprendizaje apropiadas para que los estudiantes desarrollen las competencias requeridas para un desempeño profesional que ha de ser congruente con las necesidades sociales y laborales. En aras de esto, se establece un perfil de egreso que integra, a la par que las competencias específicas de cada profesión, quince competencias genéricas orientadas a fortalecer otros rasgos del estudiante universitario, como los rasgos cognoscitivo, axiológico, social y humano.

En función de su propósito principal, posibilitar el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores genéricos que contribuyan a

potenciar el desarrollo humano, el programa de fgu define sus competencias agrupadas en tres rubros: competencias instrumentales (5), competencias de interacción social (5) y, competencias integradoras (5). El conjunto de estas competencias establece el documento de este programa; dan cuenta del incremento de la capacidad analítica, el desarrollo argumentativo, de la creatividad y de razonamiento lógico, orientado este bagaje a la resolución de problemas del campo disciplinario (fgu, 2005:8).³

Para posibilitar el desarrollo en los estudiantes universitarios de estas competencias, se han diseñado diversos cursos (unidades de aprendizaje) que estarían contribuyendo en forma directa para eso. Las llamadas asignaturas fundamentales son: Competencia comunicativa, Aplicación de las tecnologías de información, Apreciación a las artes, Ambiente y sustentabilidad, Contexto social de la profesión y Ética, sociedad y profesión.

El curso de «Ética, sociedad y profesión», éste se vincula, sobre todo, a las que arriba se mencionan como competencias de interacción social, las cuales «facilitan el proceso de desarrollo humano personal e interpersonal, es decir, la interacción social y cooperación a través de la expresión de sentimientos, la crítica y la autocrítica» (fgu, 2005:7). El rubro de interacción social comprende cinco competencias; en particular, la tercera establece como prioritario que el trabajo áulico y en general académico gire en torno de la «Práctica de la reflexión ética y ejercicio de los valores promovidos por la uanl...» (fgu, 2005:7), a modo de contribuir a fortalecer la formación profesional.

1.2 Ética, sociedad y profesión, texto básico de la fgu

A la ética le interesa el comportamiento de los individuos. Lo ético comprende las disposiciones del hombre en la vida, su carácter, costumbres y moral. Es el modo de ser o forma de vida que vamos adquiriendo, apropiando o incorporando a lo largo de nuestra existencia (Garzón, 1999). Para los universitarios, la formación integral es el espacio propicio para la convivencia, las relaciones cara a cara, el diálogo directo y el intercambio con personas reales, donde los instrumentos técnicos sean lo que son, no fines en sí mismos. Se trata de educar a las nuevas generaciones

³ Para una lectura completa de estas competencias, puede revisarse la página web de la uanl: <www.uanl.mx>.

de profesionales en un marco congruente con las necesidades actuales. Educar para el futuro requiere, como dice Morin (1999), una reforma paradigmática, no sólo programática. De ahí que sea necesario educar para la comprensión humana. Sólo así se estaría propiciando una verdadera formación integral (este es el sustento de nuestra colaboración en la producción del texto del que se habla).

Con la premisa anterior, y con la intención de asegurar el desarrollo del programa de formación general en todas las facultades, la *uanl* se propuso el diseño y producción de los libros de texto para cada curso; de 2001 a la fecha ya cuentan con varias ediciones. El texto *Ética, sociedad y profesión* (2008)⁴ definió su contenido tratando de abarcar algunas de las temáticas relevantes (que es posible discutir en el aula) vinculadas a la ética profesional en el desempeño de los futuros egresados: (1) Fundamentos filosóficos de la ética o filosofía moral; (2) Desarrollo de la ética en la cultura occidental; (3) Cambios socioculturales y profesiones; (4) Problemas éticos de las nuevas sociedades, y (5) Las éticas aplicadas en la sociedad actual, ética profesional y universidad.

Los dos primeros temas tienen mayor contenido filosófico, pero siempre vinculado a temas de actualidad que despiertan el interés de los jóvenes. Algunos de sus referentes son Bilbeny (2000), Garzón (1999), Herrera Guido (2006), Blonde (2006), Camps (2003) y Dewey (2008). Los capítulos 3 y 4 dan oportunidad de conocer y discutir sobre los cambios actuales y su impacto en el desempeño profesional; destacan entre sus referentes Bell (2001), Wallerstein (2005), Arnsperger (2002), Charaudeau (2003), Klinksberg (2004), Rawls (1995) y Valls (2003). El último capítulo establece las bases mínimas necesarias para comprender el desarrollo e importancia de la ética profesional, en tanto que ética aplicada. Representa el espacio idóneo para que los profesores introduzcan problemáticas propias de cada profesión. Autores de referencia: Altarejos (2002), Escámez (1991), Hirsch-Adler (2006), Cortina (2003), Hortal (2002) y Escribar (2007).

El diseño didáctico pretende apoyar la tarea áulica sin coartar la iniciativa de los profesores y eventualmente posibilita al estudiante trabajar solo o en medios virtuales. Además, en todo momento, debido a que es

⁴ Le antecede el de Berumen, Gomar, Gómez (2001). *Ética del ejercicio profesional*. México: cecsa.

una propuesta general, abre oportunidades para que se incluyan los saberes profesionales específicos, así como los problemas que atañen a las profesiones. Lo que sucede en las prácticas, es otra cosa...

1.3 Ética, sociedad y profesión en las aulas

El programa ha afrontado diversos problemas para terminar de asentarse, pero hoy día sigue operando como parte obligada de la formación en cada carrera. La oposición inicial de las facultades se debió a que, según autoridades y profesores, se restaba espacio para desarrollar las competencias propiamente profesionales. Como se sabe, la tendencia a la hiperespecialización ganó mucha aceptación desde mediados del siglo pasado, por lo que aún hoy día se privilegia esta orientación formativa, lo cual ha conducido a que los profesores, de manera conciente o inconsciente, contribuyan al menosprecio de este programa de formación general universitaria, sembrando en sus estudiantes la idea de que pierden tiempo con estos cursos. Son de relleno, pues. Hay que decir también que esta actitud ha ido cambiando en los últimos años, en especial a partir de que se ha formado un cierto grupo de profesores que ha podido trabajar de manera continua en el programa y se identifican plenamente con la propuesta; les ha generado, incluso, un espacio identitario. Tiene en contra que las administraciones locales propician una rotación de docentes, que poco contribuye a mejorar el ambiente en torno a estos cursos.

En cuanto a los estudiantes, según mi experiencia, reconocen que es necesario discutir los temas éticos en torno a su profesión y se muestran dispuestos a desarrollar diálogos y reflexiones en torno a ellos. Además, tanto los contenidos como la estructura didáctica propician en ellos el conocimiento de aspectos que no se discuten en los cursos de la formación técnico-profesional. Con ello, además, se contribuye desde el aula a clarificar los bienes y servicios que su profesión otorga, en el entendido de que este ejercicio proporciona elementos para que, a su vez, ellos puedan clarificar su papel en el futuro como profesionales. No es un tema resuelto, como veremos más adelante, pero debe seguirse trabajando en ello.

2. ética profesional y compromiso ético social de los universitarios

Una de las funciones esenciales de la universidad es capacitar para desarrollar actividades profesionales y sustentar la vida social y económica. Se espera que quienes se forman en las profesiones sean, a la vez, profesionales competentes. Este es el compromiso de la universidad. Pero «el desarrollo de la profesionalidad ha de tener en cuenta la constitución del *ethos* profesional» (López Zavala, 2013); es decir, entender que las profesiones no pueden abordarse sólo desde una perspectiva tecno-económica.

A partir de estas ideas, nos queda claro que la formación universitaria es el espacio para establecer bases del desarrollo de una ética profesional que, aparejada a las competencias técnicas, considere a los individuos y a la sociedad, contribuyendo a una vida de calidad para quienes habrán de depender de sus egresados.

Por ello, en las investigaciones en el campo de lo ético se parte de que es importante revitalizar las profesiones y la formación profesional, reconociendo o clarificando cuáles son sus fines legítimos y qué hábitos, actitudes y valores es preciso desarrollar para alcanzarlos. Ello fortalece el sentido ético profesional en la universidad y beneficia, por consecuencia, a la sociedad, contribuyendo en definitiva a la conformación de una identidad fuerte.

Esta investigación se propuso contribuir a clarificar los bienes y servicios que otorgan las profesiones, a partir de la percepción de los estudiantes de la **uanl**, por considerar que ese esclarecimiento es un aspecto fundamental para consolidar una formación ética profesional que cumpla pertinentemente con el compromiso social que enfrentan en su ejercicio las profesiones. La universidad pública busca cumplir con su compromiso social, sobre todo mediante la formación de profesionales calificados, responsables y comprometidos, pero ese propósito puede no concretarse en un entorno tan complejo como el actual, en el que pareciera que el interés público pierde valor frente a ciertos intereses privados.

Todas las profesiones son actividades que de manera institucionalizada prestan un servicio a la sociedad, requieren de aptitudes determinadas para ejercerse (incluso, vocación), así como del compromiso del profesional. De ahí la importancia de este tema. El surgimiento de las

profesiones obedece de alguna manera a la necesidad de contar con conocimientos o saberes especializados para resolver problemas concretos; es decir, la naturaleza del trabajo que se exige o se supone en una profesión tiene que ver con actividades de cierto valor social, necesarias -algunas indispensables- para la colectividad y que exigen amplios conocimientos, así como una forma (ética) específica de actuar.

Para ello, se hizo una exploración sobre las ideas de los estudiantes sobre los bienes y servicios que su carrera proporciona a la sociedad y de cómo esto se puede vincularse con el compromiso ético social de la profesión. Para cumplir el propósito, se elaboró un cuestionario que nos facilitara el acopio de las informaciones. En el instrumento se preguntan algunos datos que identifican a quienes llenaron el cuestionario: la carrera que estudian, si acaso reciben apoyo económico para concretar sus estudios y, además, datos generales como la edad y el sexo. Por ser esta una investigación exploratoria, se propuso una muestra de 60 informantes escogidos al azar, abordados en espacios abiertos de diferentes facultades de la UANL. Las condiciones de aplicación y las actitudes de los informantes se consignan de manera breve en el siguiente párrafo, porque abona elementos al tema.

En general, la mayoría de los estudiantes a quienes se solicitó que contestaran el cuestionario estuvo dispuesta a hacerlo, aunque en el momento de llenarlo algunos lo hicieron en un tono poco serio y manifestando su escasa información. En la Facultad de Ciencias Biológicas todos se mostraron interesados en el tema y contestaron con rapidez; algunos pidieron que se les aclararan algunas de las preguntas. En la de Ingeniería Civil, los jóvenes fueron considerados y aceptaron apoyar esta investigación, aunque al revisar los instrumentos encontramos que algunas de sus respuestas son poco comprensibles o incompletas, pero ninguno solicitó aclaración. En la facultad de Arquitectura casi todos los estudiantes a quienes se ofreció el cuestionario se negaron y no mostraron interés en el tema. Los alumnos que accedieron a contestar fueron atentos, pero algunos escribieron en tono poco serio. En Ingeniería Mecánica, los que accedieron a responder se interesaron en el tema y algunos solicitaron que se les aclararan algunas de las preguntas. En la Facultad de Derecho y Criminología, los jóvenes también mostraron mucho interés, accediendo de buena manera y formularon varias preguntas (mostraron

interés por la Facultad de Filosofía, sus vecinos). En las Facultad de Ciencias de la Comunicación y en la de Economía, ambas fuera del campus central, también hubo accesibilidad; incluso, bromearon, pero sin faltas de respeto.

En el momento de abordar a los estudiantes, aparece casi de inmediato el hecho de que hay escasa información respecto a asuntos importantes para definir o consolidar actitudes y comportamientos éticos en su profesión: la mayoría los alumnos no conoce su plan de estudios, en su mayoría no tiene claro qué actividad realizarán al egresar, un buen número de ellos carece de ideas claras sobre la función de su profesión en la sociedad y desconocen las competencias que deben poseer, etcétera.

Pensamos que esta condición de escasa información y discusión sobre «lo que harán o serán» al egresar de la facultad limita el desarrollo de una ética profesional en el desempeño de la profesión.

2.1 Bienes y servicios de la profesión. Ideas de los estudiantes

En un día normal, el movimiento de estudiantes en la universidad es constante, aunque no por ello pueda afirmarse que haya intercambios entre los jóvenes de todas las facultades. Más bien, las relaciones se dan en cada facultad y entre quienes están integrados a alguna de las carreras. Lo que inicialmente mueve este trabajo es evidenciar las ideas que los estudiantes tienen acerca de su carrera: cuál es el perfil profesional que proporciona, qué importancia social posee, qué tipo de servicios presta a la sociedad y qué implicaciones éticas (compromisos) tiene su desempeño en la actualidad.

Con base en otros trabajos,⁵ podemos afirmar que los jóvenes piensan sobre todo –lo cual es legítimo– en el posible éxito económico y social, en la proyección que puede proporcionarles y en la contribución a su realización personal. Para algunos jóvenes, los referentes naturales al elegir una carrera son sus familiares profesionistas o sus maestros de los niveles educativos anteriores, quienes los motivan para que elijan una carrera que les asegure un lugar en el mercado laboral. Es fácil constatar que

⁵ Las investigaciones sobre valores de los estudiantes en Chávez, Benavides y Charles (2003 y 2009), publicados por la ffyl-uanl.

reciben escasa información acerca de la responsabilidad social y humana que adquirirán con esta o aquella carrera.

Ya que la investigación inicia con este acercamiento, se diseñó un cuestionario breve, que bien puede después orientar un instrumento más elaborado. Para respetar el anonimato de los informantes, no se solicitó su nombre, pero sí algunos datos de identificación, en primer lugar la carrera que estudian, ya que este es un elemento que permite ubicar o diferenciar la percepción que los estudiantes tienen de su futura profesión, los servicios que otorga y los beneficios que proporciona a la sociedad. Además, también se solicitó la edad, sexo y si acaso reciben ayuda económica o no para sus estudios.

El cuestionario está integrado por 16 preguntas, todas semiabiertas. Son las siguientes: ¿Por qué te interesó esta carrera? ¿Qué importancia tiene estudiar esa carrera? ¿Alguien te habló de ella? ¿Podrías mencionar algunos rasgos (características) del perfil de egreso de tu carrera? ¿Cuáles son las cosas o bienes que un egresado de tu carrera puede hacer u otorgar a las personas a quienes atiende o para quienes trabaja? (¿dónde puede trabajar, a quiénes puede apoyar?, etc.) ¿Cuál es la importancia que tiene para la sociedad la carrera que estudias? ¿Dirías que los egresados de tu carrera son bien valorados socialmente? ¿Cuáles son las cualidades éticas (actitudes, valores, virtudes) de un buen profesional del área que estudias? ¿Cuál es el compromiso social de los profesionales de esta carrera? ¿Cuáles son las malas prácticas o actitudes negativas de los profesionales de esta carrera que más frecuentemente son objeto de crítica? ¿Qué propones para que la universidad cumpla cabalmente con su compromiso social? ¿Qué haces o harías tú para mejorar el ejercicio profesional?

El diseño abierto del cuestionario volvió un poco difícil el levantamiento de los datos, pues en algunos casos los jóvenes se negaron a escribir y dictaron sus respuestas al investigador. Para obtener los porcentajes, se extrajo la idea principal de cada texto y las informaciones se procesaron con Excel. Cuando eso no fue posible, se transcribieron a Word las respuestas completas en todos los casos y se revisaron a mano para encontrar semejanzas y diferencias. De los datos que aparecieron, se comparten los siguientes:

2.1.1. Fueron siete las facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León en las que se logró levantar cuestionarios: Ingeniería Civil (10), Ciencias de la Comunicación (8), Ciencias Biológicas (10), Arquitectura (10), Ingeniería Mecánica y Eléctrica (10), Derecho y Criminología (10) y Economía (2). Las facultades de Ciencias de la Comunicación y de Economía están ubicadas en el Campus Medero (en el sur de la ciudad); el resto, se localiza en Ciudad Universitaria (en San Nicolás de los Garza), que es el espacio que concentra a un mayor número de facultades y, por ende, de estudiantes.

2.1.2. Género de los informantes. De los 60 estudiantes abordados, el 51.6% son mujeres (31) y 48.3% hombres (29). Ingeniería Civil es la facultad que aporta más hombres (su población sigue siendo principalmente masculina); la que aporta más mujeres es la de Ciencias de la Comunicación. La cantidad de mujeres y de hombres estudiando en la universidad es casi paritaria hoy día. En la tabla 1 se concentra parte de la información obtenida.

Tabla 1. Ética profesional y compromiso ético social de los universitarios. Datos generales (2012)

Facultades	Estudiantes	Género		Edad		¿Son bien aceptados sus egresados?	
		Masc	Fem.	Menor de 20 años	Entre 20 y 24 años	Sí	No
Ingeniería Civil	10	8	2	4	6	8	2
Ciencias de la Comunicación	8	8	0	8	0	3	5
Ciencias Biológicas	10	6	4	9	1	2	8
Arquitectura	10	3	7	5	5	9	1
FIME*	10	6	4	6	4	10	0

Derecho y Criminología	10	5	5	6	4	10	0
Economía	2	1	1	1	1	1	1

*Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

2.1.3. En cuanto a las edades, se muestran de la siguiente manera: el 35% de los estudiantes (21), tiene entre 20 y 24 años. El 65% (39) son menores de 20 años. La edad de ingreso a la licenciatura de un estudiante de trayectoria regular es de 17 a 18 años; la edad de egreso es entre 22 o 23 años, aproximadamente.

Como no se solicitó información sobre el semestre que cursan, es posible afirmar que los jóvenes mayores de 20 años tienen, por lo menos, dos años en la universidad, lo que les permite compartir una idea aproximada a la realidad de lo que es su facultad y su licenciatura o carrera.

2.1.4. El cuestionario pregunta a los estudiantes *si reciben apoyo económico para realizar sus estudios*, a lo que 33 (55%) de ellos contestaron que sí y, aunque no lo reportan, muy posiblemente el apoyo proviene de sus padres o familiares. Unos pocos, el 21.7% (13), dijeron que trabajan.

2.1.5. La valoración social de los egresados o profesionistas tiene que ver con la importancia, necesidad y aceptación que la gente tiene de los servicios que esa profesión proporciona. «El reconocimiento social a una profesión determinada varía de acuerdo con la sociedad de que se trate y del momento en que se considere» (Berumen, Gomar, Gómez, 2005), pero también por el tipo de problemas sociales que atiende y el alcance de sus beneficios. Un hecho conocido es que los médicos tienen una valoración alta en casi todas las sociedades, precisamente porque cuidan de la salud de las personas.

Pero reconocimiento y valoración social no son aspectos dados e indiscutibles; se transforman por factores y según las épocas que se viven. En su transformación, influyen el grado de conocimiento sobre la profesión, el campo de acción o los bienes y servicios que otorga, los problemas que atiende, su grado de tecnologización y su capacidad para enfrentar nuevos problemas. El caso de la aparición de los medicamentos genéricos y

la difusión de las llamadas ‘sustancias activas’ es un asunto que orientó la reconfiguración de las prácticas médicas (y farmacéuticas), por ejemplo.

Otras carreras, cuyos egresados gozan casi siempre del reconocimiento social, son las relacionadas con el sector productivo (tecnologías e industria), en especial los ingenieros de las diversas ramas. En las ciencias sociales y las humanidades algunas profesiones son reconocidas e identificadas con actividades muy específicas. Es el caso de la docencia y la abogacía; en cambio, hay otras más sobre las que la sociedad desconoce (y con frecuencia los estudiantes que las cursan también) cuáles son los bienes y servicios que otorgan, lo que influye en la valoración social que se realiza sobre ellas.

Pues bien, la pregunta expresa sobre este rubro: *¿Dirías que los egresados de tu carrera son bien valorados socialmente?*, tuvo estos datos:

De los 60 jóvenes que proporcionaron información, 43 (71.7%) respondieron que sí, que los egresados de la profesión son bien valorados. En cambio, 17 jóvenes dijeron que no (28.3%). Casi todos escribieron alguna razón, aunque en la mayor parte de los casos son más bien expresiones breves que no proporcionan mucha información.

De entre quienes dijeron que los egresados de su carrera sí son bien valorados, 19 son mujeres (44.2%) y 24 hombres (55.8%). De entre los que dijeron que los egresados de su carrera no son bien valorados, aparecen 12 mujeres (70.6%) y cinco hombres (29.4%). En la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y en la Facultad de Derecho y Criminología, todos los estudiantes que hicieron el cuestionario respondieron que los egresados de su carrera sí son bien valorados.

Como se dijo, el reconocimiento a una carrera o profesión se deriva del reconocimiento que la sociedad tiene de los bienes y servicios que otorga. Si no hay claridad entre la población respecto a lo que se hace en ciertas profesiones y a quiénes benefician, el reconocimiento no es tan patente como en el caso de aquellas que sí poseen esta base.

2.1.6. La mayoría de los jóvenes anota entre las cualidades éticas que poseen o deben poseer los egresados de la carrera que estudian la responsabilidad, lo que remite a un principio básico. Por otro lado, reconocen hasta cierto punto su responsabilidad social, pero en su calidad de estudiantes enfatizan más los aspectos que la universidad debe cumplir o no

cumple, cuando así lo consideran, para cubrir con la formación profesional que la institución les está otorgando. Hay poca claridad en la mayoría de ellos respecto a los bienes y servicios que otorga la profesión, así como sobre el perfil profesional que se espera que posean al egresar. De alguna manera, eso condiciona la forma en que se expresan sobre la profesión o las preocupaciones que transmiten.

conclusiones

El programa de Formación General Universitaria de la uanl es una de las formas que se han puesto en práctica para fortalecer la formación de los futuros profesionistas en dimensiones poco atendidas. Una de ellas, la dimensión ética y la propia ética profesional. No obstante, se reconoce que ésta no es suficiente en sí misma; requiere un trabajo permanente en el rubro de formación de los profesores para ampliar la comprensión sobre el programa y tomar conciencia de la necesidad de fortalecerlo en la práctica. Profesores y funcionarios deben fortalecer esta área formativa; de otra manera, todos los esfuerzos institucionales pueden resultar infructuosos.

Un programa de formación general, y específicamente el de Ética, no tiene por qué aspirar a abarcar todo el conocimiento en la rama del saber en cuestión, sino que ha de propiciar un espacio para la reflexión, el análisis y la propuesta de soluciones. Sus contenidos deben ser básicos, generales y dinámicos. Coincidimos en que la formación integral es un espacio para lo ético, en la medida en que es condición de posibilidad para el desarrollo de valores importantes que delimitan el comportamiento de los universitarios en función de un compromiso social, desarrolla un sentido de pertenencia y de identidad con la institución, permite la comprensión del otro, forja un carácter y espíritu críticos y propicia experiencias de vida comunes.

En cuanto a la experiencia de investigación descrita deja, sobre todo, la convicción de que es necesario profundizar en el tema y fortalecer la dimensión ético profesional de los universitarios, garantizando, en cierto modo, egresados capaces y responsables de su actividad ante sí mismo y la sociedad. Además, si la clarificación de los bienes y servicios

profesionales se hace en el aula, una herramienta adecuada para lograrlo puede ser justamente el curso de Ética, sociedad y profesión (2009), que forma parte del programa de formación general universitaria.

Como ideas específicas, pero aún parciales, confirmamos que las carreras más antiguas o tradicionales, como la arquitectura, ingeniería y derecho, tienen mayor reconocimiento social, lo que se refleja en lo que los jóvenes han escrito en el cuestionario. También en las facultades hay diferencia, según la carrera que se estudie; por ejemplo, los jóvenes que cursan diseño industrial no se sienten tan seguros de sí mismos o de su carrera, como los arquitectos. Afirman que la gente los ve solamente como dibujantes. Los que están estudiando mercadotecnia en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, o la de Ciencias de los Alimentos en Ciencias Biológicas, se expresan un tanto inseguros, porque, según afirman, muchas personas desconocen su carrera.

En definitiva, los estudiantes que muestran mayor claridad sobre los servicios o bienes sociales que otorga su carrera también tienen mayor claridad sobre cuáles son las malas prácticas o prácticas profesionales no éticas. Consideran que la responsabilidad es el principal rasgo que debe poseer un egresado de su carrera, pero afirman que la universidad también tiene una responsabilidad o compromiso social y que, en todo caso, debe cumplirlo también con ellos.

referencias

- Altarejos, F. (2002). *Dimensión ética de la educación*. Navarra, España: eunsa.
- Arnsperger, C., P. van Parijs (2002). *Ética económica y social. Teoría de la sociedad justa*. Barcelona: Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2004).
- Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza.
- Berumen, Gomar, Gómez (2005). *Ética del ejercicio profesional*. México: cecsa.
- Bilbeny, N. (2000). *Aproximaciones a la ética*. Barcelona: Ariel.
- Blonde, J. Coord. (2006). *¿Hacia dónde se dirigen los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 93-123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Camps, V. Ed. (2008). *Manual de civismo*, Barcelona: Ariel.
- Camps, V. Ed. (2003). *Historia de la ética*. Tomos 1, 2, 3. Barcelona: Crítica.
- Cortina, A. Coord. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas*. Madrid: Tecnos.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- Chávez, G., A. Bustos, J.M. Infante, B. Benavides (2009). *Ética, sociedad y profesión*. México: Patria.
- Chávez, Benavides, Charles (2003). *Estudiantes y valores. El caso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras*. Monterrey: ffyl-uanl.
- De Alba, A. (1997). *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. México: cesu, Unam, Plaza y Valdés.
- Dewey, J. (2008). *Teoría de la valoración*. Madrid: Siruela.
- Escámez, J. (1991). Actitudes en educación. F. Altarejos, *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dyckinson.
- Escribar, A. (2007). La ética aplicada, sus condiciones de posibilidad a las que responde. *Revista de Filosofía*, 60. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Garzón Bates, M. (1999). *La ética*. México: Conaculta.
- Herrera Guido, M. (2006). *Hacia una nueva ética*. México: Siglo xxi.
- Hirsch Adler, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *redie, Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México: uabc.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Unesco.
- Klinksberg, B. (2004). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas.
- López Zavala, R. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, Revista del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Unam. Tercera época, Vol. xxxv, Núm. 142. Suplemento, pp. 2-5.
- Rawls, J. (1995). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Barcelona: Paidós.
- Unesco (1998). *Declaración Mundial de la Educación Superior*. París.
- Valls, R. (2003). *Ética para la bioética y a ratos para la política*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo*. México: Siglo xxi.



capítulo x competencias y rasgos de ética profesional y valores en la formación de docentes en posgrado

*Armandina Serna Rodríguez/Reyna Roa Rivera*¹
*Astrid Olimpia Martínez Hernández/Alejandra Aguirre García*²

resumen

Se expone un proyecto de investigación sobre las competencias y rasgos de ética profesional y valores en la formación de docentes, realizado en una universidad pública mexicana. En referencia al marco teórico, se presentan los siguientes aspectos: competencias docentes, ética profesional en la docencia y valores de la docencia. El objetivo fue identificar y jerarquizar las competencias, rasgos y valores, más importantes para el ejercicio de la docencia en las expresiones de los estudiantes de posgrado del Programa de Maestría en Docencia. Corresponde a un estudio descriptivo en el que se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas, donde se encuestó a la totalidad de estudiantes del programa. De acuerdo con las dos estrategias de indagación utilizadas, para identificar los rasgos, los resultados reportan una coincidencia en cuatro rasgos como los más significativos de ser un buen profesional de la docencia: Responsabilidad, Conocimiento-Preparado en la asignatura que imparte, Respetuoso, e Identificarse-Vocación por la Profesión. Respecto a los valores de la docencia, priorizan: Respeto, Honestidad, Responsabilidad, Tolerancia, y Solidaridad. En cuanto a los tipos de competencias, las más valoradas fueron las Éticas, y las menos las Sociales y las Técnicas. Y en la

¹ Profesoras investigadoras de la Universidad Autónoma de Baja California (uabc). Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (fpie).

² Estudiantes de Licenciatura de la uabc. fpie.

Escala las más valoradas fueron las Afectivo-Emocionales, y las menos siguen siendo las Sociales. Considerando la importancia que revisten en el ejercicio de la profesión docente por su impacto en la educación, se concluye a favor de promover la reflexión y formación del profesorado respecto a las Competencias Sociales.

Palabras clave: competencias docentes, ética profesional docente, rasgos y valores de la docencia.

Particular relevancia ha cobrado la dimensión ética de la profesión docente a partir de la implementación de la enseñanza por competencias, paradigma sucedido en los últimos decenios, el cual lleva a la necesidad imperante de desarrollar esta dimensión en la formación del profesorado para que la asuma como parte intrínseca de la profesión de enseñar y sepa además transferirla al alumnado en su misión de formar ciudadanos que trabajen para la búsqueda del bien común y la democracia. Además, para repensar el papel de la educación en los procesos de construcción de sociedades más justas y equitativas. La sociedad se ha hecho compleja y cuanto más compleja y tecnificada es esa sociedad, más importancia debería adquirir la persona humana y los vínculos que establece con los demás y con su entorno (Imbernón, 2009).

En el ámbito de la pedagogía, Altarejos (1998) menciona que hay predominio del hacer, sobre el querer y el saber, y que los estudios e investigaciones pedagógicas se han orientado en su mayoría por la mejora de la eficacia técnica en la enseñanza, en la búsqueda de los mejores métodos docentes, por lo que la formación ética del profesorado resulta inaplazable.

El ejercicio de la profesión docente requiere una sólida formación, no sólo en los contenidos científicos de la disciplina, sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia, entre los que se encuentran el disciplinar, curricular, mediador y ético, que le permitirán desempeñar satisfactoriamente su función (Zabalza, 2007b; Buxarrais, 2003).

Imbernón (2009) señala que la formación ética del profesorado ayuda a mejorar las relaciones con los compañeros y con el alumnado y a superar el famoso aislamiento docente. Y, a revisar las convicciones y creencias sobre la educación y el contexto social, ya que las actitudes

son procesos de pensar, sentir y actuar en consonancia con los valores que uno tiene. El profesorado necesita una formación que le ayude a compartir los problemas sobre la atención a la diversidad, la inclusión, la educación de las ciudadanías, la democracia y la multiculturalidad. De igual manera, debe ofrecer aprendizajes para saber trabajar y relacionarse con los iguales y con la comunidad. Sin embargo, todo ello tiene lugar en un contexto en el que actualmente lo plural y lo colectivo muchas veces no aparecen en el trabajo, la comunicación, la elaboración de proyectos, la toma de decisiones e, incluso, en la educación.

En este orden de ideas, el proyecto tiene como principal objetivo identificar y jerarquizar las competencias, rasgos y valores, más importantes para el ejercicio de la docencia, en expresión de los estudiantes que cursan el Programa de Maestría en Docencia que ofrece la Universidad Autónoma de Baja California; en su mayoría, son docentes en ejercicio que laboran en instituciones de diversos niveles educativos.

competencias docentes

No es sorpresa que las competencias están en la cima de todo debate sobre enseñanza en los diversos niveles, tanto en el discurso de la forma en que se espera que se forme a los estudiantes, como en la redefinición de la figura y el nuevo papel que desarrolla el profesorado, a tal grado que en países de América, Latinoamérica y prácticamente todos los países europeos, se le considera como un discurso pedagógico muy difundido y como dispositivo para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, desde su surgimiento las perspectivas para su desarrollo muestran posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y las experiencias en varios países (Hersh y Stephens, 2006; Zabalza, 2007a; Rueda, 2009). No obstante, la revisión conceptual permite entender que una educación basada en competencias hace posible formar profesionistas capaces de movilizar todos sus recursos: conocimiento, experiencia, actitud y valores, lo que les permitirá solucionar las situaciones que habrán de enfrentar en el ejercicio de su profesión.

A la luz del debate sobre la formación basada en competencias, se observa la necesidad de encontrar una posición clara y precisa que dé cuenta del perfil docente. En este tenor, Ibáñez-Martín (1998) expresa que para desarrollar a plenitud la actividad de la enseñanza es preciso, además del dominio de conocimientos, estar dotado de un serie de cualidades personales, como el rigor moral, el sentido de responsabilidad y de solidaridad, la motivación, la predisposición para el trabajo en equipo y la aptitud para comunicar, entre otras.

En esta línea de ideas, las recomendaciones expresadas por los ministros de educación de la Unesco a los Estados miembros en 1996, referente al perfil docente, sobresalen los siguiente aspectos: el dominio de la disciplina que enseñan; su conocimiento sobre las estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; el interés manifestado por la educación permanente, su capacidad innovadora y de trabajo en equipo y el respeto de la ética profesional. Ahí mismo se recomienda establecer políticas integradas para tener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes, reforzando la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad (oie, 1996).

Algunas aportaciones más recientes encontradas sobre competencias para el área de la educación y el desempeño de la función docente en varios niveles educativos son: el proyecto Tuning para América Latina, el cual da cuenta de las siguientes 27 competencias específicas para el área de educación: (1). Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación). (2). Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad. (3). Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos. (4). Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario. (5). Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas. (6). Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos. (7). Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados. (8). Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos. (9). Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto. (10). Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes

para el aprendizaje. (11). Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos. (12). Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles. (13). Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales. (14). Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje. (15). Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia. (16). Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas. (17). Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo. (18). Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos. (19). Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo. (20). Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad. (21). Analiza críticamente las políticas educativas. (22). Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural. (23). Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente. (24). Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica. (25). Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia. (26). Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo. (27). Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tuning A. Latina, 2007:137).

Perrenoud (2007) propone, por su parte, un inventario de diez competencias representadas a través de una estructura de dos niveles: en primera instancia, las competencias de referencia (familias) y después las competencias específicas, dicho por el autor, con esta estructura trata de contribuir a redefinir la profesión docente y más que una experiencia consolidada representan un horizonte (lo que cambia) sobre las numerosas facetas del quehacer de profesor. La propuesta del autor va dirigida a la formación del profesorado de educación primaria, la cual coincide con las propuestas de otros investigadores para diferentes niveles educativos: (1). Organizar y animar situaciones de aprendizaje. (2). Gestionar la progresión de los aprendizajes. (3). Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. (4). Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo. (5). Trabajar en equipo. (6). Participar en la gestión de la

escuela. (7). Informar e implicar a los padres. (8). Utilizar las nuevas tecnologías. (9). Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y (10). Organizar la propia formación continua.

Zabalza (2007a) propone diez competencias globales como marco para el desarrollo profesional de los docentes universitarios, las cuales, a su vez, son desglosadas en unidades más específicas hacia tareas concretas: (1). Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje. Diseñar programas, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos. (2). Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios. Seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos; manejo adecuado de los contenidos. (3). Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa). Gestión didáctica de la información o destrezas que pretende transmitir; explicación clara de su materia; construir mensajes que contengan contenido y afecto. (4). Manejo de nuevas tecnologías. Incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación al proceso de enseñanza aprendizaje. (5). Diseñar la metodología y organizar las actividades. Gestionar el desarrollo de la actividad docente; organizar los espacios físicos del aprendizaje; selección pertinente de la metodología; selección y desarrollo de las tareas instructivas, en cuanto a variedad, demanda cognitiva y productos de la actividad. (6). Comunicarse-relacionarse con los alumnos. Gestionar relaciones interpersonales, encontrar el punto adecuado que combine de directividad y participación de los alumnos. (7). Tutorías. Función general y básica de apoyo a los estudiantes, de acuerdo con las necesidades que se les vayan presentando en su proceso de formación. (8). Evaluar. Proceso a través del cual se va consiguiendo tener un panorama sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo. (9). Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado. Someter a análisis los factores que afectan la didáctica universitaria. Investigar y publicar sobre la docencia. (10). Identificarse con la institución y trabajar en equipo. Refiere al saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado, ser solidarios, apoyarse mutuamente, tener disposición para la colaboración.

Ante este escenario, surge la pregunta: ¿qué tipo de competencias definen la profesión docente? Algunos autores señalan que es difícil sostener que las competencias docentes puedan ser las mismas para todos los niveles, orientaciones formativas e instituciones educativas. De lo que se trata es de saber cada vez más de la enseñanza, para comprender y mejorar la propia función docente, para estar en mejores condiciones de contribuir desde la profesión, a formar mejores ciudadanos.

ética profesional en la docencia

En nuestra sociedad, las profesiones y los profesionales ocupan un lugar significativo, su desempeño y actuación ético profesional están en la mira de los sectores, grupos e individuos que la integran (Hortal, 1995). La ética profesional es condición de posibilidad y realización del bien social y la justicia; en el nivel personal se vincula fuertemente con los proyectos de vida; se trata de una ética aplicada al estar, centrada en el modo explícito en un campo concreto de la actividad humana, en los que se aplica su saber fundamental (Hirsch y López, 2003).

Hortal (2002) explica que entre la ética general que trata de los aspectos válidos para todo momento y circunstancia y las actuaciones puntuales que lleva a cabo cada persona en situaciones concretas, hay una zona intermedia, que es a lo que se llama éticas aplicadas o especiales. Es ahí donde se sitúa la ética de las profesiones en general y la ética de cada profesión en particular. Con precedente en el éxito obtenido en la bioética, este autor plantea los temas éticos en términos de principios, señala que los principios éticos son imperativos de tipo general que orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones y de malo y evitable en otras. Este autor describe cuatro principios de la ética profesional que formulan los principales criterios por los que se guía fundamentalmente la práctica profesional que quiera ser ética: principio de beneficencia, principio de autonomía, principio de justicia y principio de no maleficencia. Esta investigación centra su atención en la profesión docente, por lo que a continuación se presentan estos principios acentuándolos en esta profesión.

principio de beneficencia

El principio de beneficencia refiere la virtud de hacer el bien, que lleva en sí misma una connotación de asistencia propia a las profesiones de ayuda. Se debe actuar en beneficio de los destinatarios de los servicios profesionales. En el caso de la enseñanza, ésta no es para el bien del maestro; es para el bien del que aprende. El ejercicio éticamente responsable de la docencia lleva consigo deberes y responsabilidades; ante todo, enseñar, entendiendo la enseñanza como ayudar a aprender. Hacer bien las cosas conlleva ser competente, eficiente, diligente y responsable. Saber enseñar requiere saber hacerse entender, saber abrir horizontes, estimular, ayudar a ser buen estudiante (Hortal, 2000, 2002).

Este principio, Cobo (2003) lo señala como un principio específico de la ética de las profesiones. Menciona que éste enraiza con la razón de ser de las mismas al proporcionar algún bien (producto o servicio) a otras personas y a la sociedad, cuya puesta en práctica debe acompañar habitualmente la vida del profesional, trascendiéndola de sentido y haciendo del profesional una persona realizada. Quebrantarle contradictoriamente, es decir, emplear los conocimientos y destrezas profesionales para hacer el mal, es la más grave de las infracciones de la ética profesional.

principio de autonomía

El principio de autonomía, o de autodeterminación de las personas, señala que nada es verdaderamente humano si es impuesto. Para las relaciones profesionales, invocar el principio de autonomía significa que el usuario de los servicios profesionales es persona; su opinión, sus convicciones, sus derechos merecen ser respetados. En el ámbito de la enseñanza, los profesores tienen que saber renunciar a determinadas formas de actuación que representan un uso indebido de la posición de poder que ostentan; su posición de superioridad inicial en cuanto a edad, experiencia, saber y posición social, debe tender a aminorar; ellos deben saber intervenir el principio de autonomía. El alumno no es un mero receptor de la docencia; es persona, sujeto de derechos, no simple destinatario de servicios y ayudas; él participa activa y progresivamente en el proceso

de aprendizaje. El principio de autonomía en el ámbito de la docencia se articula mediante un diálogo y colaboración entre profesor y alumno, que tienda a armonizar la desigualdad del punto de partida (Hortal, 2002). La libertad y la razón son propias de todos los seres humanos, en ella radica y consiste su dignidad. «La regla de oro del quehacer educativo es no suplir al educando en su acción, sino sólo asistirle hasta que se baste por sí mismo» (Altarejos, 1998:43).

Respetar a un agente autónomo es reconocer en él su derecho a sostener puntos de vista y hacer elecciones basadas en sus valores y creencias personales. La falta de respeto, por el contrario, involucra actitudes y acciones que ignoran e insultan ese derecho en los demás (Hirsch, 2009). Desde esta consideración, al entrar en juego la libertad de la persona se entra en la dimensión de carácter ético que trasciende la tarea puramente pedagógica.

Si la condición esencial de la autonomía es que los sujetos vivan en un espacio de libertad, la escuela no puede estar dominada por una disciplina autoritaria que controle la convivencia, ni puede estar orientada a la transmisión verbal, a la reproducción memorística del saber. La educación debe propiciar la experiencia de la libertad, por lo que ha de abrir espacios para que los alumnos dirijan tantos aspectos como sea posible de su régimen de convivencia y para que realicen investigación conjunta sobre las temáticas curriculares. Autogobierno e investigación cooperativa son dos formulas básicas de la libertad escolar que los alumnos necesitan para construir su autonomía personal (Puig y Martín, 2007).

principio de justicia

El principio de justicia refiere, en primer lugar, el sentido social de la profesión que se desempeña, de cómo todo lo que es y lo que puede hacer tiene supuestos sociales de los que hay que responsabilizarse. El principio de justicia obliga a situar el ejercicio profesional en el marco de una ética social, tomando en cuenta las necesidades e intereses de los diferentes grupos y personas con las posibilidades y recursos disponibles en la sociedad conforme a criterios de justicia. El profesional y el usuario de sus servicios no se encuentran nunca en un espacio infinito y neutro en

el que se muevan a sus anchas. En el ámbito de la enseñanza, el encuentro de profesor y alumnos se da en un marco institucional, donde se encuentran organizados, entre otros aspectos, el currículo con los objetivos y contenidos fijados de antemano, con recursos, con una estructura organizativa, por lo que en situaciones reales cada profesional necesita jerarquizar demandas plurales y cumplir con su deber, es decir, con lo que se les ha encomendado y les compete (Hortal, 2000, 2002).

principio de no maleficencia

El principio de no maleficencia propone rechazar perjudicar o hacer daño a otros. Para ser un profesional ético, hay que serlo íntegramente. Siempre se debe evitar el daño o mal que se pueda evitar; el docente debe descartar contribuir a la derrota de los estudiantes (Hortal, 2002).

Zabalza (2007b) indica que es necesaria una fuerte recuperación del compromiso ético que supone ejercer como docentes. Menciona que bastantes de las deficiencias que se producen en la docencia no están ocasionadas por falta de conocimiento de los profesores o insuficiente formación técnica, sino como consecuencia de cierta debilidad en el compromiso y la responsabilidad de sus protagonistas. Menciona el autor que la ética posee un perfil borroso y difícil de definir. Es como el calidoscopio. Cada quien puede hacer la lectura que le resulte más conveniente. De acuerdo con el autor, en este aspecto se prefiere pasar de puntillas, apartando ese tipo de consideraciones a la esfera de lo privado, de manera que cada quien construya y articule su ética personal como guste y según los criterios que le resulten más convincentes.

De acuerdo con Nava (2001), construir un espacio dotado de sentido, en función de los valores que contribuyan a cimentar la responsabilidad moral que la sociedad demanda, es una tarea importante de la escuela, pues en ella los valores éticos alcanzan una expresión concreta que más tarde se expresarán en otros espacios. Apelar a la ética en la escuela es apelar a la ética del profesar. Reconocerlo y aceptarlo obliga al docente a la reflexión, a la comunicación auténtica, a la reciprocidad, al diálogo vivo que invalida todo poder.

valores de la docencia

Hoy, los valores forman parte irrenunciable de cualquier proyecto social y educativo, ya que no es posible construir una sociedad sin el soporte de los valores. Las sociedades de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ocde) coinciden en la importancia de los valores democráticos, los cuales implican que los individuos deberían alcanzar su potencial y contribuir a producir una sociedad equitativa (ocde, 2005). Soporte axiológico que responde como criterio fundamental a las finalidades de la educación, que desde 1948 se consignan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (oei, 1996).

De acuerdo con Ortega y Mínguez (2001), la exigencia de los valores en educación plantea a la institución escolar, entre algunos de sus requerimientos, nuevas competencias en el ejercicio de la profesión docente para el mundo de la vida entre en las aulas. Sin embargo, asumir la responsabilidad, después de años de ejercicio profesional, que no sólo los conocimientos, sino también las actitudes, valores, hábitos y competencias, son objetivos indispensables en su trabajo profesoral, no es fácil. Es necesario que se produzca un cambio en las actitudes y maneras de pensar la educación, en los que deben aplicarla. Se trata de empezar una nueva marcha para cambiar el estilo de vida de las escuelas, un nuevo enfoque en los aprendizajes y un cambio en la mentalidad de la sociedad en general, la cual exige una formación íntegra de la persona.

El sistema de valores de un colectivo (en particular, del profesorado para este estudio) no son imaginaciones que flotan como preferencias abstractas. Es el conjunto de convicciones que constituyen su parte más esencial que penetran sus prácticas cotidianas; son quizá la fuerza más importante que moldea su identidad. Al mismo tiempo, se reconoce

que en la docencia no se encontrará un profesor o profesora con todos estos valores, porque éstos no se poseen al cien por ciento. Quizá se tiene un poco de cada uno, pues éstos se desarrollan y cambian a lo largo del ciclo de vida (Habermas, 1985; Ortega y Gasset, 1983, en Ortega y Mínguez, 2001).

Los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter. Esta consideración hace notar que en la misión de la educación entra en juego la libertad de la persona y en este sentido tiene una dimensión ética que trasciende la tarea puramente pedagógica. La formación integral de la persona, ese proceso de adquisición de una mirada crítica, de una capacidad para discernir lo correcto, lo propio, lo oportuno, lo prudente, aquello que lleva al bien personal y al bien social, es una finalidad importante de la educación (Tueros, 2010).

Finalmente, la ética profesional docente se reconoce como la acción reflexiva sobre la propia práctica, es un estilo de vida que forma parte de lo que cada profesor es, es el modo de entender la docencia, se lleva a todas partes, incluidas las aulas, y se comunica día a día mediante la tarea formativa.

método

Participantes

El estudio se desarrolló en el segundo ciclo de 2013, en la Autónoma de Baja California (uabc), México. La población objeto de estudio fue la totalidad de estudiantes de posgrado del programa de Maestría en Docencia, equivalente a 20 estudiantes, de los cuales 18 participaron en la encuesta.

Instrumento

Para cumplir con los objetivos, el instrumento fue un cuestionario escala que consta de tres partes: datos generales, dos preguntas abiertas acerca de cuáles son los cinco rasgos más significativos de ser un buen profesional docente y cuáles son los cinco valores más importantes para el ejercicio de la docencia, y una escala de actitudes con 55 proposiciones, que

permite cinco opciones de respuesta. El cuestionario utilizado es el de Actitudes y Opiniones del Profesorado Universitario de Posgrado sobre Valores Profesionales, de Hirsch (2005). Para cubrir los objetivos de esta investigación, el cuestionario fue modificado en algunos aspectos con autorización de la autora.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario a los estudiantes del programa de Maestría en Docencia de la uabc, se solicitó permiso a un docente del grupo para su aplicación; a los participantes se les explicó el propósito de la investigación y se solicitó su cooperación para responder el cuestionario. En todos los casos, se revisó que contestaran correctamente.

Para analizar la primera pregunta abierta del cuestionario aplicado sobre los cinco rasgos más significativos de ser un buen profesional docente, se utilizó la técnica de análisis de contenido, de Holsti (1966), cuya finalidad es separar el contenido de cualquier comunicación para identificar sus componentes, así como descubrir las relaciones entre éstos. La técnica se fundamenta en la delimitación y cuantificación de categorías derivadas de las unidades de análisis. Para este estudio se consideraron como categorías de análisis los 16 rasgos y como metacategorías las cinco competencias que Hirsch (2005) ubica para el desarrollo de una escala sobre ética profesional: cognitivas, técnicas, sociales, éticas y afectivo emocionales. Se identificaron como unidades de registro las respuestas del cuestionario. La codificación consistió en agrupar las unidades de registro asignándoles un código en alguna de las unidades de análisis. Luego, se generó una matriz de trabajo que permitió agrupar las unidades de registro en su correspondiente unidad de análisis.

Las respuestas al cuestionamiento sobre los cinco valores más importantes para el ejercicio de la docencia se analizaron de acuerdo con la siguiente estrategia: se hizo un análisis del significado de las respuestas para ubicarlos en el valor que mejor los representa y se jerarquizaron según su frecuencia.

Para analizar las respuestas de la Escala de Actitudes tipo Lickert, de 55 proposiciones, primero se obtuvieron las frecuencias simples de cada una. Luego, se crearon 55 tablas, cada una clasificada en cinco opciones

de respuesta en la Escala. En cada tabla se buscó la palabra porcentaje; se sumaron (manualmente) los porcentajes: Muy en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo y Ni a favor ni en contra. Con esto, se obtuvo el porcentaje global de respuestas neutras y negativas. Por otra parte, se procedió igual con los otros porcentajes para obtener las respuestas positivas. Sumados los porcentajes de cada proposición, se localizaron las proposiciones que corresponden a cada uno de los 16 rasgos. Se sumaron dichos porcentajes, separando las respuestas positivas, por un lado, y las neutras y negativas, por otro; posteriormente, se dividió entre el número de proposiciones que constituyen cada rasgo, para obtener el porcentaje final. Obtenidos los 16 rasgos, se clasificaron por tipo de competencias (Hirsch y Pérez, 2006).

Descripción de los estudiantes de posgrado participantes de la uabc

Respecto a la población objeto de estudio, fue la totalidad de estudiantes de posgrado del programa de Maestría en Docencia, equivalente a 18; de éstos, 13 (72.2%) son mujeres y cinco (27.8%) hombres. La edad de la mayoría (83.3%: 15), es de menos de 35 años, un porcentaje menor, de 11.1% (2) se ubica entre los 36 a 40 años, y el 5.6% (1) pertenece al rango de los 46 a 50 años. Respecto a la antigüedad laboral en el ámbito de la docencia, el 77.8% (14) reporta que es menor a los cinco años y 5.6% (1) tiene una antigüedad de entre seis y 10 años. Sobre el grado de escolaridad, 88.9% (16) tiene licenciatura y 5.6% (1) Especialidad y Maestría, respectivamente. Las profesiones de origen son en diversas licenciaturas: Asesoría Psicopedagógica y Docencia de la Matemática, 16.7% (3), respectivamente; con el mismo porcentaje se encuentran Ingeniería, Ciencias de la Educación, Docencia de Idiomas y Psicología 11.1% (2), Contador Público, Administración y Educación Preescolar 5.6% (1).

resultados del trabajo empírico

Rasgos más significativos de ser un buen profesional docente

De los resultados obtenidos a la primera pregunta abierta (¿cuáles son los cinco rasgos más significativos de ser un buen profesional docente?), se

obtuvieron 90 respuestas, y se encontró que por tipo de competencia los dos porcentajes más altos recaen en las Éticas (38.9%) y en las Cognitivas (30%). Después, están las Afectivo Emocionales (21.1%) y con una distancia importante se ubican las Sociales (5.6%) y luego las Técnicas (4.4%).

En referencia a los rasgos correspondientes a los tipos de competencias, las respuestas son dispersas. El resultado más alto con el mismo porcentaje lo obtiene el rasgo de Responsabilidad y el de Innovador-Transformador del entorno (11.1%), de las Competencias Éticas y Cognitivas, respectivamente. Le siguen con el mismo porcentaje (10%) los rasgos de Conocimiento-Preparado en la asignatura que imparte, Respetuoso-Tolerante, Ética Profesional, Vocación-Pasión por la carrera, de las Competencias Cognitivas, Éticas y Afectivo Emocional. Es importante señalar que, de acuerdo con los resultados, se obtuvo un empate, por lo que se presentan seis rasgos como los más significativos de ser un buen profesional de la docencia, en lugar de cinco, como originalmente se plantea en la pregunta. Los rasgos que siguen en la selección de los participantes son: Compromiso, Valores, Actualización de conocimientos y Empatía . Los resultados permiten observar que ninguno de los rasgo descritos corresponden a las competencias Técnicas y Sociales. El resto de los rasgos es disperso al haber sido seleccionado sólo por uno de los participantes.

Escala de Actitudes

Los resultados con los estudiantes de posgrado del programa de Maestría en Docencia en la escala son los siguientes:

Los porcentajes más altos de respuestas positivas se registran en las Competencias Afectivo Emocionales (92.1%). Le siguen las Cognitivas y Técnicas (83.45%), Éticas (80.6%) y Sociales (69.6%). Aun cuando las afectivo emocionales son las de mayor porcentaje, destaca con el mayor porcentaje un rasgo que se ubica en las competencias Cognitivas y Técnicas (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados globales de la Escala de actitudes, por competencias y porcentaje de respuestas positivas, negativas y neutras

competencias	m.a. % respuestas positivas (1)	m.a. % respuestas neutras y negativas (2)
I. Cognitivas y técnicas	83.45	16.2
<i>a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional</i>	97.2	2.8
1) (Actitud) Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos	94.4	5.6
2) (Actitud) Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales	100	0
<i>b) Formación continua</i>	51.425	47.275
3) (Creencia) La puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional	100	0
4) (Actitud) Si no estoy preparándome continuamente, no puedo resolver nuevas situaciones y problemas profesionales	55.6	39
5) (Actitud) Me producen desconfianza aquellos que creen saberlo todo en la profesión	44.5	55.6
6) (Actitud) No me agrada tener que prepararme continuamente	5.6	94.5
<i>c) Innovación y superación</i>	90.75	9.2666
7) (Actitud) Estoy dispuesto(a) a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión	100	0
8) (Actitud) Estoy dispuesto a dedicar dinero a mi formación	88.9	11.1

9) (Actitud) Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de un modo rutinario	61.1	38.9
10) (Creencia) Creo necesario hacer cosas nuevas para avanzar en la profesión	100	0
11) (Actitud) Disfruto cuando tengo que aprender algo nuevo	100	0
12) (Actitud) Considero conveniente aceptar el riesgo de equivocarme con tal de mejorar mi actividad profesional	94.5	5.6
<i>d) Competencias técnicas</i>	94.5	5.6
13) (actitud) Para mi buen ejercicio profesional no puedo limitarme a desarrollar sólo las habilidades técnicas	94.5	5.6
II. Sociales	69.6	30.3
<i>a) Compañerismo y relaciones</i>	69.45	30.55
14) (Actitud) Me siento mejor cuando tengo presente las necesidades profesionales de mis compañeros	72.2	27.8
15) (Norma) Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas	66.7	33.3
<i>b) Comunicación</i>	48.166	51.9
16) (Actitud) No necesito ponerme en lugar de mis clientes o usuarios para comprender sus necesidades	38.9	61.1
17) (Creencia) La solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos	22.3	77.9
18) (Actitud) Considero que puedo resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás	83.3	16.7

continúa tabla 1

<i>c) Saber trabajar en equipo</i>	69.4	30.55
19) (Actitud) Prefiero trabajar en equipo porque el resultado es de más alta calidad	61.1	38.9
20) (Creencia) Se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales	77.7	22.2
<i>d) Ser trabajador</i>	91.65	8.35
21) (Creencia) Estoy convencido(a) de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio	88.9	11.1
22) (Actitud) Trabajar con ahínco es parte de mi realización personal	94.4	5.6
III. Éticas	80.6	19.2
<i>a) Responsabilidad</i>	94.466	5.566
23) (Actitud) Estoy dispuesto (a) a asumir las consecuencias de mis errores profesionales	100	0
24) (Creencia) Guardar la confidencialidad es importante en el ejercicio profesional	94.5	5.6
25) (Actitud) El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante	88.9	11.1
<i>b) Honestidad</i>	94.5	5.6
26) (Actitud) Para no cometer errores en mi ejercicio profesional, debo ser consciente de los límites de mis conocimientos y habilidades	94.5	5.6
27) (Actitud) Debo ganarme la confianza de las personas para las que trabajo actuando con honestidad	94.5	5.6
<i>c) Ética profesional y personal</i>	75	25
28) (Creencia) Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no puedo dejarlas sólo a criterio de las organizaciones	88.9	11.1

29) (Creencia) Mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando, no es necesario preocuparnos de sus consecuencias	16.7	83.3
30) (Actitud) La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional	100	0
31) (Actitud) Considero imprescindible tener en cuenta los aspectos éticos en el ejercicio de mi profesión	94.4	5.6
<i>d) Prestar el mejor servicio a la sociedad</i>	61.133	38.916
32) (Creencia) A los profesionales no les corresponde la solución de los problemas sociales	5.6	94.5
33) (Creencia) Para ser un buen profesional, no puedo ignorar los problemas de la sociedad en la que vivo	100	0
34) (Creencia) En la profesión, ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito	66.7	33.4
35) (Actitud) Lo que me interesa preferentemente del ejercicio de mi profesión es ganar dinero y prestigio	16.7	83.3
36) (Creencia) De nada sirve un trabajo bien hecho si no contribuye a ayudar a los demás	88.9	11.2
37) (Actitud) Seleccione mi carrera para ser útil a las personas	88.9	11.1
<i>e) Respeto</i>	91.65	8.35
38) (Actitud) Respeto las opiniones de los clientes y usuarios sobre mi trabajo profesional	94.4	5.6
39) (Actitud) Me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión	88.9	11.1
<i>f) Actuar con principios morales y valores profesionales</i>	67.583	32.433

continúa tabla 1

40) (Actitud) Transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional	94.4	5.6
41) (Creencia) La coherencia con los principios éticos es más importante que ganar dinero	77.8	22.3
42) (Creencia) Un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones	100	0
43) (Actitud) El éxito profesional no significa nada si no me permite ser una mejor persona	88.9	11.1
44) (Actitud) No es preciso que conozca y practique los valores de mi profesión para poder ejercerla	11.1	88.9
45) (Actitud) No estoy dispuesto(a) a ejercer mi profesión sólo por dinero	33.3	66.7
IV. Afectivo emocionales	92.1	7.9
<i>a) Identificarse con la profesión</i>	94.475	5.6
46) (Actitud) Estoy satisfecho(a) con la profesión que he elegido	100	0
47) (Actitud) Es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta	94.5	5.6
48) (Creencia) Es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión	94.5	5.6
49) (Creencia) La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros	88.9	11.2
<i>b) Capacidad emocional</i>	89.8	10.2
50) (Actitud) Actúo como un buen profesional cuando soy sensible a las necesidades de los demás	88.9	11.1
51) (Actitud) Hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo	100	0

52) (Creencia) En el ejercicio profesional ayuda mucho tener una actitud positiva ante la adversidad y la superación de retos	94.4	5.6
53) (Creencia) Para tomar buenas decisiones profesionales, hay que tener seguridad en uno mismo	100	0
54) (Creencia) No debo tomar decisiones profesionales importantes sin antes valorar sus consecuencias	88.9	11.2
55) (Creencia) Es bueno tener aspiraciones pero no una ambición desmedida	66.6	33.3

En referencia a los 16 rasgos que integran la escala, el rasgo con mayor porcentaje (97.2%) corresponde a Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional. Otros rasgos con un porcentaje alto de respuestas positivas son: Competencias técnicas (94.5%), ambos de las competencias Cognitivas y Técnicas; en empate con este mismo porcentaje se encuentra el rasgo Honestidad, de la Competencia Ética; en tercera posición está Identificarse con la profesión (94.475%), de la Competencia Afectivo Emocional; el rasgo Responsabilidad de las Competencias Éticas se encuentra ubicado en la cuarta posición (94.466%); la quinta posición corresponde en empate (91.65%), a los rasgos Respeto y Ser Trabajador, de las Competencias Éticas y Sociales, respectivamente.

Los siguientes tres rasgos con porcentajes medios son: Innovación y superación (90.75%), Capacidad emocional (89.8%), Ética profesional y personal (75%), ubicados en las Competencias Cognitivas y Técnicas, Afectivo Emocionales, Éticas, respectivamente. Le siguen los rasgos de Compañerismo y relaciones (69.45%), y Saber trabajar en equipo (69.4%), de las Competencias Sociales.

Los rasgos con porcentajes más bajos son: Actuar con principios morales y valores profesionales (67.583%), Prestar mejor servicio a la sociedad (61.133%), Formación Continua (51.425%) y Comunicación (48.166%), ubicados los dos primeros en las Competencias Éticas, el tercero en las Cognitivas y Técnicas y el último en las Sociales.

Comparativo de rasgos entre la primera pregunta abierta (¿Cuáles son a su juicio los cinco rasgos más significativos de ser un buen profesional docente?) y los resultados de la Escala de Actitudes.

El comparativo entre la pregunta abierta y la Escala de actitudes, sobre los cinco rasgos más significativos de ser un buen profesional docente, y que fueron mayormente ponderados, aun sin presentar exacta jerarquía, permite observar que hay coincidencia en cuatro de éstos: Responsabilidad, Conocimiento-preparación, Respeto y Vocación- Identificarse con la profesión (Tabla 2).

Tabla 2. Comparativo de los cinco rasgos más significativos de «ser un buen profesional docente», entre la primera pregunta abierta y la Escala de Actitudes

posición	rasgos	
	pregunta abierta	escala de actitudes
1	Innovador, Transformador del entorno Responsabilidad	Conocimiento formación preparación y competencia profesional
2	Conocimiento, preparado en la asignatura que imparte Respetuoso Ética Profesional Vocación, Pasión por la carrera	Competencias técnicas Honestidad
3		Identificarse con la profesión
4		Responsabilidad
5		Respeto Ser trabajador

Como se puede observar en la tabla 2, en la pregunta abierta se ponderaron algunos rasgos en empate, dos de ellos en la primera posición y los otros cuatro también empatados en la segunda posición. En el caso de la escala, también se presentó empate en la segunda y quinta posiciones con dos rasgos, respectivamente.

Segunda pregunta abierta: ¿Cuáles son a su juicio los cinco valores más importantes para el ejercicio de la docencia?

La respuesta a esta pregunta permite destacar valores que para los participantes son los preferibles³ para el comportamiento y forma de actuar que deberían tener los docentes, por lo que se respetó en la investigación lo expresado por los estudiantes del Programa de Maestría en Docencia.

Es importante destacar que, como resultado de la encuesta, se obtuvieron 90 respuestas, las cuales permitieron identificar 29 valores. Entre los cinco mayormente ponderados se encuentran: Respeto (16.7%), Honestidad (15.6%) y Responsabilidad (14.4%), seguidos de Tolerancia (8.9%) y Solidaridad (6.7%), los cuales constituyen 62.3% del total de respuestas. Otros valores expresados por los participantes con menor ponderación se identifican: Ética (4.4%), Empatía (3.3%) y con igual porcentaje se encuentran Sabiduría/ Conocimiento, Amor, Comprensión, Preparación/ Superación, Libertad y Lealtad (2.2%).

discusión

Considerando que los participantes en esta investigación son docentes en ejercicio, se puede entender la alta valoración que obtuvo el rasgo de Conocimiento, formación, preparación, en las dos estrategias usadas en el estudio, ocupando la primera posición en la escala y la segunda en la pregunta abierta. Dos rasgos altamente valorados, que también coinciden en las dos estrategias dentro de las primeras cinco posiciones, son

³ Escámez, García, Pérez y Llopis (2007) afirman que los valores son cualidades, expresiones idealizadas de conductas, que su universo es muy rico y hay muchos tipos de valores, y son lo suficientemente flexibles, de tal manera que permiten relocalaciones de las prioridades preferibles, resultado de los cambios en la cultura, en la sociedad y en la experiencia personal.

los de Responsabilidad y Respeto, ambos de las Competencias Éticas . Esto permite inferir que para los profesores participantes hay una relación entre la formación y el carácter ético de los docentes. Otro rasgo valorado alto en respuestas positivas en la escala, así como en la pregunta abierta es el de Identificación - Vocación con la profesión de las Competencias Afectivo emocionales; en ambas estrategias, ubicado en tercera posición. La importancia que se otorga a este rasgo puede responder al interés y necesidad de identificarse con un gremio profesional donde la mayoría de los participantes son docentes noveles. Por otra parte, resulta interesante observar que este rasgo es ponderado en nivel alto, cuando por lo menos la mitad de ellos proviene de áreas del conocimiento diferentes a la docencia.

Un rasgo privilegiado en la primera posición en la pregunta abierta, ubicado en las Competencias Cognitivas, y que se considera interesante destacar, es el de Innovador-Transformador del entorno, ubicado en la sexta posición en la escala, pero si lo analizamos con más detalle en esta última encontramos que las proposiciones «Creo necesario hacer cosas nuevas para avanzar en la profesión» y «Disfruto cuando tengo que aprender algo nuevo» fueron valoradas ambas con 100% en respuestas positivas. Sin embargo, «Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de un modo rutinario» fue valorado en respuestas positivas con 61.1%, por lo que estos datos requieren de mayor análisis que lleve a comprender la valoración que la innovación tiene en el ejercicio de la profesión docente.

De igual manera, el rasgo Ética Profesional de las Competencias Éticas fue valorado entre las primeras cinco posiciones en la pregunta abierta, no así en la escala donde fue ubicado en el nivel medio, obteniendo la octava posición.

Por otra parte, y en relación con las valoraciones medias y bajas, llama la atención que ambas estrategias coinciden en estas posiciones, rasgos ubicados en el tipo de Competencias Sociales. Preocupa que estos rasgos no se ubiquen entre los más significativos de ser un buen docente, toda vez que se encontró que el valor Comunicación-diálogo es un componente básico de la profesión docente. No basta saber de qué se habla, ni hablar correctamente desde el punto de vista gramatical; el docente debe ser capaz de interactuar comunicativamente (competencia social) en el

contexto del aula y de promover con su intervención el diálogo con los estudiantes. La relación pedagógica es una relación de comunicación que permite la construcción personal y colectiva de conocimiento (Augusto, 1999; Carrillo, 1999).

Otros rasgos de las Competencias Sociales valorados en posiciones bajas, como Saber trabajar en equipo, de la escala, así como Interés por el desarrollo humano y social, y Accesible, ambos de la pregunta abierta, indican un debilitamiento en la dimensión social.

Otros rasgos valorados en posiciones bajas y que coinciden en ambas estrategias son, en la escala Formación Continua, y en la pregunta abierta Actualización, de las Competencias Cognitivas. Llama la atención esta posición, pues de un buen profesional de la docencia se exige una sólida formación y una constante actualización en conocimientos que caracterizan la docencia: pedagógicos, disciplinares, curriculares, éticos.

En referencia a los valores, destacan en este estudio como valores de la docencia principalmente los relacionados con la dimensión ética: honestidad, respeto, responsabilidad y tolerancia. Se integra a este grupo el valor de la solidaridad. Los últimos tres incluidos en una serie de valores que, de acuerdo con estudiosos en la materia, deben orientar la acción educativa. Los valores ausentes en este estudio y que corresponden a este grupo que los estudiosos ponderan son: justicia, libertad, diálogo, igualdad, paz, respeto al medio ambiente y el valor de la participación en la comunidad política, todos estos valores, considerados indispensables para la formación integral de la persona como individuo y como ciudadano (Ortega y Mínguez, 2001:16; Escámez *et al.*, 2007).

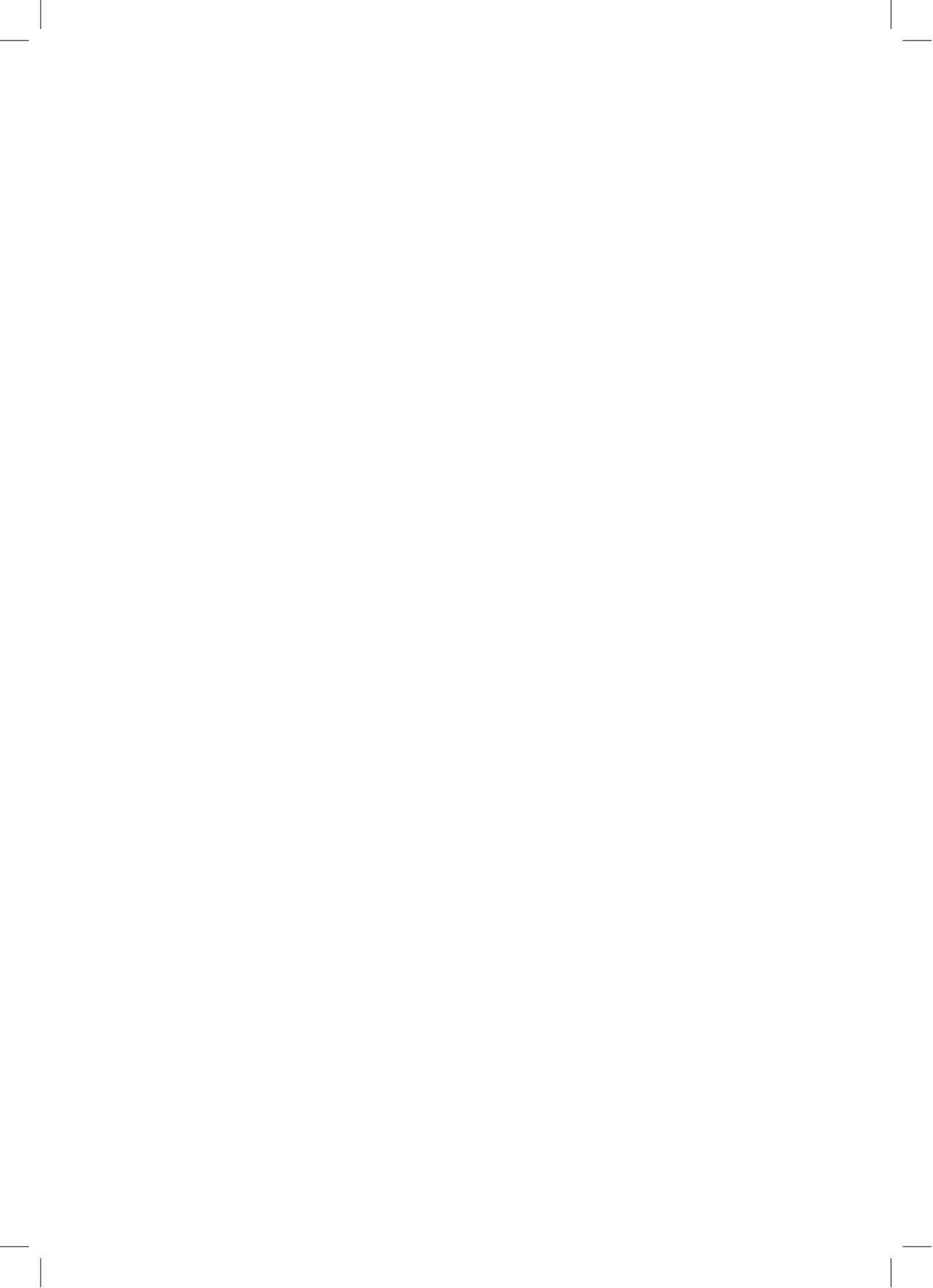
Comentario final

Al ser la docencia una profesión de responsabilidad social, creemos importante destacar la necesidad de continuar investigando sobre un tema poco valorado en este estudio, como lo son las competencias, rasgos y valores sociales. Es necesario continuar reflexionando la práctica de la profesión docente, fundamentada en el reconocimiento de que quien quiere, busca, necesita ser educado, es un ser social, por lo que en la actividad de la profesión docente no pueden quedar sustraídas las competencias y valores sociales.

referencias

- Altarejos, F. (1998). El ethos docente: una propuesta deontológica. F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover, *Ética Docente*. Barcelona, España: Ariel.
- Augusto, H.C. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. *Organización de los Estados Iberoamericanos Desarrollo Escolar*. <<http://www.oei.es/de/cah.htm>> (8 de octubre de 2009).
- Buxarrais, M.R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Carrillo, I. (1999). Habilidades sociales. M. Martínez y J. M. Puig (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Cuarta edición. Barcelona, España: Graó.
- Cobo, J.M. (2003). *Universidad y ética profesional*. Madrid, España: Universidad de Comillas.
- Escámez, J., R. García, C. Pérez, A. Llopis (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Octaedro, oei.
- Hersh, L., M. Stephens (2006). Prioridades competenciales en la política y la práctica. D. Simona y L. Hersh (comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 49-71). Málaga, España: Aljibe.
- Hirsch Adler, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). <<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>> (20 de marzo de 2008).
- _____(2009). Valores de ética profesional. A. Alcántara, L. Barba y A. Hirsch (comps.), *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la Unam*. México: iisue.
- Hirsch, A., R. López (2003). *Ética profesional e identidad institucional*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Hirsch, A., J. Pérez. Recomendaciones metodológicas para la captura de la información del instrumento sobre ética profesional. Manuscrito no publicado, cesu, Unam, 16 de junio de 2006.
- Holsti, O. (1966). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hortal, A. (1995). La ética profesional en el contexto universitario. *La ética en la universidad. Orientaciones básicas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- _____(2000). Docencia. A. Cortina y J. Conill (directores), *10 palabras claves en ética de las profesiones*. Navarra, España: Verbo Divino.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.

- Ibáñez-Martín. J.A. (1998). Los códigos de ética profesional de los profesores: ¿simple receta o signo de una nueva educación? F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover (Coords.), *Ética docente*. Barcelona, España: Ariel.
- Imbernón, F. (2009). Ética y valores en la formación docente. P. Canto, F. Imbernón, A. Hirsch y V. Aguilar (coords.), *Ética en la Universidad: conceptos y enfoques*. Mérida, Yucatán, México: Unas Letras.
- Nava, J.M. (2001). El docente y la ética. *La Tarea No. 15 Educación transversal, educación para la vida*. <<http://www.latarea.com.mx/articu/artic15/na15.htm>> (1 de noviembre de 2007).
- Oficina Internacional de Educación (1996). *Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la Unesco*, Ginebra. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/ICE/45th_Recomendaciones_sp.pdf> (10 de noviembre de 2010).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo*. <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>> (20 de septiembre de 2010).
- Ortega, P., R. Mínguez (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, España: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Puig, J. M., X. Martín (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>> (14 de noviembre de 2010).
- Tueros, E. (2010). Ética profesional de la educación: Una práctica irrenunciable. *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Publicación extraordinaria. Lima, Perú: cise-pucp.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC> (10 de octubre de 2009).
- Zabalza, M.A. (2007a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- _____(2007b). *La enseñanza universitaria El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.



capítulo xi

profesores universitarios y su contribución en la promoción de la justicia y la equidad en su ejercicio docente

Patricia Amaro González¹
Pedro Espinoza Baca
Mónica Acosta Montes de Oca
Juan Enrique Martínez Cantú

Las profesiones tienen sentido y razón de ser porque aportan bienes y servicios a la sociedad, lo que hace posible elevar el grado de humanización de la vida personal y social (Fernández y Hortal, citado en Ibarra, 2007). Justamente por el beneficio que aportan, cada una entraña un fin ético. La docencia universitaria, como quehacer profesional, adquiere su valor por su contribución en lograr una vida de mayor calidad de sus beneficiarios directos (los estudiantes), a los que se les facilita el aprendizaje de conocimientos y saberes que permiten su desarrollo, y de la sociedad, destinataria que recibe de esos universitarios, cuando egresan, sus servicios profesionales.

Los profesores universitarios son un colectivo profesional en el que se han depositado también las esperanzas de ser agentes de cambio en una sociedad. Es con su práctica educativa que se espera que incidan en la formación de sus alumnos para que éstos sean no sólo excelentes en su campo profesional, sino también personas íntegras, con un nivel de conciencia, sensibilidad y compromiso que les mueva a hacer su trabajo con un sentido de justicia y equidad para coadyuvar a mejorar las condiciones de los sectores de la población en situaciones que les impone vivir una vida menos humana.

Sin embargo, la enseñanza como actividad humana –como son también las otras actividades profesionales–, encarnada en individuos concretos y

¹ Profesores e investigadores de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (uat).

en un contexto caracterizado por una visión donde los seres humanos se han cosificado y los bienes materiales se han exaltado, no está exenta de corromperse, en especial si ésta no cuenta con un fundamento ético en que apoyarse, por lo que una práctica profesional desprovista de esa base ética corre el riesgo de distanciarse de su fin esencial, que consiste en proporcionar algún bien a la sociedad, y emplearse de manera inadecuada buscando sólo al ejercerse la obtención de bienes externos, como dinero, prestigio o poder. En este sentido, la ética profesional cobra vital importancia, porque se convierte en la base que proporciona firmeza moral a la práctica de la profesión.

En el mundo actual, caracterizado por una profunda crisis existencial, marcada por un sentimiento de desesperanza y deshumanización, asociada a altos niveles de pobreza y desigualdad social, si la ética es un fundamento esencial en el ejercicio de toda profesión, ésta se convierte en un elemento de mayor apremio para el docente universitario, quien, además de la responsabilidad de manejar diestramente los saberes teóricos y técnicos de una disciplina para enseñarlos con excelencia y lograr que sus alumnos aprendan, tiene también el compromiso de promover la reflexión sobre la dimensión ética social que lleva en sí la práctica de una profesión, así como de contribuir desde su espacio áulico, y mediante su actuación, en la interiorización de un sentido de justicia y equidad para la construcción de un mundo más justo. Estamos hablando de buenos profesionales docentes y profesionales docentes buenos que tienen la misión de formar a otros (sus alumnos) como buenos profesionales y profesionales buenos, para contribuir en la humanización del mundo. Significa también que la práctica docente necesita ser humanizante, y entonces aunque parezca paradójico, como escribe López (2009), los profesores necesitan ser profesionales humanos para formar otros profesionales humanos, aunque, de hecho, se supone que sólo un humano puede ser profesional.

Desde esta perspectiva, el docente necesita no sólo cuestionarse sobre el dominio del conocimiento que enseña y las técnicas pertinentes para que el alumno aprenda, sino también sobre el modo como enseña, con el que contribuye a la formación ética y de valores, entre ellos la justicia y la equidad.

La oportunidad de participar en el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, coordinado por la doctora Ana Hirsch Adler, del Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (issue), de la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), ha permitido el acercamiento al ámbito de la institución educativa donde laboramos, para avanzar en el conocimiento sobre el lugar que los actores principales de la misma institución le asignan a la ética profesional, así como a ciertos valores importantes para la formación de los profesionales. El proyecto interuniversitario no sólo ha agrupado a académicos con intereses comunes de investigación en un campo, sino que también ha propiciado la formación de un grupo de personas unidas por lazos de fraternidad, con una identidad y compromiso por contribuir desde sus espacios de trabajo a una mejor sociedad. Pero también los resultados del proyecto referido, que en cada institución se han obtenido, han ido orientando a los académicos de esas instituciones participantes a estudiar en sus respectivos ámbitos una variedad de aspectos vinculados con la ética de las profesiones. De esta manera, los resultados han generado una diversidad de estudios que han ampliado y enriquecido este campo de conocimiento.

En otros trabajos posteriores al proyecto de ética profesional en nuestra universidad, hemos presentado resultados de indagaciones, cuyos contenidos abordan específicamente los valores del respeto, la responsabilidad y la honestidad. En este texto, el contenido hace referencia a los valores de justicia y equidad. Consideramos relevante averiguar de qué manera el profesor universitario -independientemente del excelente manejo de los contenidos de su materia y el aprendizaje de conocimientos disciplinares y técnicos que logran sus alumnos- promueve el aprendizaje de la justicia y la equidad. Lo que en este capítulo se presenta se desprende de dos preguntas que indagan sobre las acciones que profesores universitarios declaran llevar a cabo en el ejercicio de su labor docente, para promover en la formación de sus estudiantes los valores de justicia y equidad. Para ello, se esbozan algunas notas conceptuales sobre esos valores. Se expone la importancia de una responsabilidad compartida en la formación de profesionales éticos y justos, la relevancia de la ética y la justicia en la práctica de cualquier profesión y la práctica docente; la actuación docente que supone la enseñanza de la justicia; se describen algunas características de los sujetos encuestados y la institución a las que

se adscriben, los resultados que se obtuvieron a partir de las respuestas emitidas por los profesores y se concluye con breves comentarios.

algunas notas conceptuales sobre los valores de justicia y equidad

La palabra *justicia* entraña significados relacionados con el tiempo, el lugar y la cultura; referirse a ésta es tarea complicada. Con base en un contexto histórico y sociocultural, se configura un concepto de justicia que viene a ser la lupa mediante la que se juzga qué actos son justos o injustos. Villoro (2007) señala que este vocablo se aplica a varios sujetos gramaticales, que abarcan personas, instituciones, sociedades, leyes, acciones o modos de actuar o proceder.

La justicia como virtud se constituye en bien individual, pero también social. Es un producto histórico y social. El acto justo es un bien individual para quien lo realiza, porque que es una actividad interior que lo perfecciona moralmente, pero también es un bien social porque ese acto se traduce en un obrar bien respecto a los demás. El hombre que practica la justicia se hace virtuoso y sus acciones justas son un bien para los otros. Por esto, la justicia es un valor moral individual y social.

El sentido de justicia más generalizado se deriva del pensamiento griego, en específico de las ideas de Platón y Aristóteles. Para Platón (citado por Cortina *et al.*, 1998) la justicia consistía en hacer lo que le corresponde a cada uno, del modo más apropiado, idea que se conoce más comúnmente por la expresión 'hacer cada uno lo suyo'. Para Aristóteles (citado por Ortega, 2001), la justicia radicaba en acatar las leyes y observar con los demás las reglas de la igualdad. La justicia es la que inclina a dar a cada quien lo suyo o lo que le pertenece. Diferencia dos clases de justicia: una general o legal y otra particular. La general estriba en el cumplimiento de las leyes y en la posesión de todas las virtudes; la particular rige las relaciones entre las personas para un trato equitativo. Esta última, a su vez, la divide en dos tipos: la justicia conmutativa de las personas privadas entre sí, que alude al intercambio de bienes entre los individuos, de acuerdo con

la igualdad de valor, y la justicia distributiva que atañe al reparto de bienes entre los individuos, de acuerdo con el mérito.

Otra idea de justicia que ha sobresalido es la de Ulpiano, jurista romano para quien la justicia es «la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno su propio derecho» (Cortina et al., 1998:25). Posteriormente, Santo Tomás de Aquino (citado en Colman, 2000) retoma esta idea y la somete a mayor precisión, manifestando que la justicia «es el hábito según el cual uno, con constante y perpetua voluntad, da a cada cual su derecho» (p.322).

Villoro (2007) expone que hay dos sentidos de ver la justicia, que tienen sus antecedentes desde los inicios de la época griega. El primer sentido de justicia, llamado deontológico, se aplica al orden de un todo y las normas que deben regirlo para que ese todo pueda ser regulado. Justo es lo conforme al orden que impera en el todo; injusto es lo que lo infringe. Lo justo es cumplir las normas o leyes universales, es actuar conforme al deber. Esta idea de justicia aplica a todos por igual; por tanto, hay una distribución de las normas para todos los integrantes de una sociedad, sin excepción.

El otro sentido de justicia llamado teleológico (de *telos*, fin) se expresa en que realiza un fin bueno y quien actúa conforme al bien es virtuoso. Entonces, justo es la virtud del alma. Villoro (2007) señala que Aristóteles tratará de conciliar estas dos visiones, planteando que justicia es lo conforme a las normas, pero principalmente es la virtud del alma en relación con los demás. Una acción se considera justa no porque cumple las normas, sino primordialmente por el bien que persigue. Desde esa mirada, la igualdad respecto al cumplimiento de lo justo varía, porque la virtud en cada persona puede ser practicada de manera diferente, según el carácter y posición social de cada persona. Surge, entonces, la idea de una justicia distributiva, que se mantendrá en la Edad Media y será cambiada en la modernidad.

Villoro (2007) plantea que Rawls establece una distinción conceptual de ambos modelos para hacer ver su complementariedad. Observó que una acción es justa si cumple las normas, pero esas normas no tienen sentido si no realizan un fin bueno, por lo que concluyó juzgando una acción de dos formas: una acción es justa en el primer modelo si cumple

las normas que la rigen, y en el segundo una acción es justa si cumple un fin valioso, si es buena. La validez de la norma, en cuanto a si es justa o no en el primer modelo, estará dada por la aceptación racional de todas las personas que se regularán por la misma. En el segundo modelo, la validez de lo justo estará dada por el reconocimiento común de los valores que persiguen las personas. Se trata de una idea de justicia social.

Ambos modelos pueden ser complementarios, pero hay una idea de justicia diferente en cada uno, que se traduce en una oposición ética y puede argumentar políticas diferentes. El primer modelo traduce un individualismo liberal y el segundo un comunitarismo.

En el liberalismo moderno, según Rawls (citado por Villoro, 2007), el Estado puede formular un concepto político de justicia de manera neutra frente a la pluralidad de concepciones que tienen los individuos y la sociedad sobre lo que es bueno. La validez de esta postura es que fomenta la tolerancia y la cooperación entre los seguidores de las diversas tendencias. Pero tiene la desventaja de que sacrifica el fomento de virtudes ciudadanas que se orienten a un propósito común y que une a los individuos de una sociedad haciendo posible la solidaridad y la inclusión de los mismos.

Asimismo, Villoro (2007) plantea que en la actualidad, con el liberalismo vigente, el modelo deontológico es el que ha prevalecido, pero frente a éste, que privilegia el individualismo, cada vez más toma fuerza el modelo teleológico, que defiende la idea de impulsar el bien común y que abriría la posibilidad de una ética del reconocimiento del otro.

La justicia en esta última postura aparece a partir de la responsabilidad que toda persona tiene con los demás. Levinas (citado en Ortega, et al., 2001) expone que la justicia surge del amor, que conlleva a ceder a otro primacía sobre uno mismo. Derrida (citado en Ortega et al., 2001) recupera estas ideas, expresando:

Lo que llamo justicia es el peso de lo otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así que es el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro lo que me empuja, siempre de una forma continua e inadecuada, a intentar ser justo con el otro (p.183).

Para este mismo autor, ninguna ética puede ser justa si no reconoce como su principio el respeto por esos otros que pueden ya no estar o que no están todavía.

La justicia debe orientarse a la humanización del hombre y para conseguir esto es necesaria una sociedad justa. En este marco, son indispensables valores mínimos de justicia que, de acuerdo con Cortina (citada en Ortega, 2001:184-185), lo conforman los derechos humanos, que desglosa como derechos de primera generación o derechos civiles y políticos, entre los que están el respeto a la vida, libertad de expresión, asociación y participación en la sociedad, derechos de segunda generación o derechos económicos, sociales y culturales, como es el acceso a la educación y la posibilidad de protección social, y derechos de tercera generación o derecho a nacer y vivir en condiciones apropiadas y en una sociedad con paz. De todos éstos, los derechos que posibilitan un trato igual son la libertad y el respeto a la dignidad humana.

Los derechos humanos pueden reducirse a tres valores fundamentales que una persona necesita para llevar a cabo una vida en condiciones mínimas; son la libertad, igualdad y solidaridad. Una conducta justa debe tener en cuenta estos tres valores. Es justo quien tiene la libertad de optar por un fin valioso para él y para cualquier otro. Elección que se deriva de una responsabilidad que obliga a respetar a los otros que son igual a uno mismo, y que exige que todos puedan llevar una vida digna, la que no puede realizarse cabalmente sin el valor de la solidaridad que exhorta a un reparto más equitativo de los bienes básicos y un uso responsable de la libertad. Como señala Ortega (2001.) «la justicia es una exigencia, un deber de atender por igual las necesidades básicas de todos para llevar una vida digna del hombre» (p.186).

La justicia y la equidad guardan una estrecha relación. Para Aristóteles (citado en Vega, s/f), la equidad es un tipo de justicia, por lo que tanto una como la otra son la misma cosa, pero, para él de ambas la equidad es mejor. De acuerdo con él, la equidad es justa, pero no según la ley, sino como una enmienda de la justicia legal cuando ésta es deficiente debido a su universalidad. La equidad es una forma de justicia que atiende específicamente los casos particulares, dado que la generalidad de la ley no puede cubrirlos. Ésta adapta la ley para un caso determinado con la finalidad de hacerlo más justo.

Etimológicamente, el vocablo equidad procede del latín *aequitas*, que significa «igual», término que, a su vez, lo articula con el concepto de justicia que connota igualdad.

En este sentido, el concepto de justicia queda implicado tanto con la igualdad como con la equidad.

docencia universitaria. una responsabilidad compartida en la formación de profesionales éticos que contribuyan en la construcción de un mundo justo

Es indudable que uno de los fines que distinguen a la universidad pública en México es su compromiso con la sociedad de preparar profesionales y técnicos que contribuyan a la satisfacción de necesidades y la resolución de problemas que aquejan al país. Sobre todo, profesionales que con sus saberes estén firmemente comprometidos a colaborar en la humanización de la vida de su entorno social, lo que implica combatir las injusticias que han conducido a segmentos de individuos a vivir bajo condiciones deshumanizantes. Por esa razón, los profesores universitarios se constituyen en un sector medular en las universidades, pues es sólo con el quehacer de ellos como la universidad desarrolla sus funciones sustantivas de docencia e investigación y cumple con su cometido social, proporcionando a la sociedad profesionales que ésta necesita para mejorar la vida de quienes la componen. Esto implica que la tarea formativa no sólo se oriente para dotar a los futuros profesionales de los recursos cognitivos técnicos, que lo califiquen sólo para responder a las demandas de un mercado laboral, sino que supone también proveer a los estudiantes de elementos que le permitan desarrollar una actitud ética, de compromiso social más activo en el logro de una sociedad que se sustente en principios de justicia y equidad que forjen otro mundo en el que todos sus residentes puedan convivir y vivir una vida más humana. Y si bien es cierto que los profesores universitarios juegan un rol fundamental en la formación de profesionales con un sentido ético, esta tarea no puede dejarse exclusivamente en sus manos. Se requiere la participación de todos los integrantes de la universidad, en la realización justa de su trabajo. Al respecto, Hortal (1995) manifiesta:

Si todos, profesores, alumnos, personal de la administración y servicios, hacen bien cada cual lo que tienen que hacer, esa será sin duda la contribución más importante de la universidad a que las futuras tareas profesionales sean asumidas con sentido ético (Hortal, 1995:58).

La formación de una conciencia ética es un resultado que va más allá de la enseñanza que puede realizar un profesor en el aula. Es producto de una cultura, del *ethos* universitario, que necesita para su construcción no sólo de una organización y principios éticos que la respalden, sino también de la voluntad, compromiso y participación de los actores que conforman la comunidad universitaria. La forma más plausible de mostrar interés por una ética es conduciéndose dentro de sus principios y valores. Mostrar congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Desde esta perspectiva, el ámbito de la universidad debe convertirse, él mismo, en un espacio donde se encarnen valores de libertad, justicia, respeto, responsabilidad, honestidad, igualdad, tolerancia y solidaridad, entre otros más. Ámbito en el que se propicie la configuración de profesionales competentes, pero también de mejores personas que estén dispuestas a brindar sus servicios para generar condiciones que nos encaminen a hacer un mundo mejor.

No obstante el compromiso social que tiene la universidad de favorecer la adquisición de estos valores y contribuir en la formación de profesionales más humanos, la plural conformación de sus actores y lo que acontece en su contexto propician en su interior prácticas injustas, de inequidad, antidemocráticas, excluyentes, deshonestas, que afectan el clima escolar e influyen en la formación de los alumnos, además de atentar contra la dignidad de una parte de los trabajadores que ocupan en la institución una posición de mayor desventaja frente a otros que comparten el mismo ámbito de trabajo y son parte de grupos mejor posicionados. Rosas (2009) señala que pareciera una paradoja que

la principal institución social que debe mantener la apertura, la inclusión, el respeto y la democracia, la escuela, se ha comportado como la principal entidad de exclusión, desde sus procesos de ingreso hasta las prácticas pedagógicas y de investigación (p.3).

Los profesores ejercen su profesión en un espacio con condiciones particulares, donde confluyen multiplicidad de creencias, actitudes, valores, intereses, que se expresan en prácticas que inciden en los aprendizajes y configuran una identidad en sus futuros profesionales.

En la formación repercute todo lo que hacemos en la universidad: nuestras admisiones y exclusiones, nuestro modo de enseñar y de organizar el programa, los ejemplos que ponemos, la comunicación que establecemos, los niveles de exigencia, cómo los justificamos, la justicia en las evaluaciones, las pautas intelectuales, los posibles modelos de identificación que ofrecemos, la integración o dispersión de perspectivas que presentamos en nuestras clases, etc. (Hortal, 1995:63).

La docencia en la universidad es una actividad en la que interviene gran diversidad de personas, y en este sentido requiere ser compartida. Es erróneo pensar que los profesores en su generalidad son los culpables por el bajo nivel de la educación o, incluso, por su falta de compromiso social. Chávez y Benavides (2011) plantean:

Por extraño que parezca, y quizá en contra de la tendencia actual que suele responsabilizar casi de modo absoluto al profesor de la calidad educativa, cada profesor en particular es responsable sólo de una mínima parte del éxito o fracaso del estudiante; el resto de su formación compete a un conjunto de profesores, más numeroso, mientras mayor sea el tamaño de la institución educativa. También una parte considerable de la responsabilidad atañe a la institución e incluso al estudiante mismo (p.6).

Con este planteamiento, es evidente que todos los involucrados necesitan tener claridad sobre los bienes que se están ofreciendo a la sociedad mediante este quehacer y unificar esfuerzos para lograr el mismo fin. Desde el más alto dirigente de la institución que la guiará, junto con su equipo de funcionarios y empleados de apoyo que administrarán los recursos, personal docente y de investigación que materializan las misiones básicas de la universidad, hasta los trabajadores, como los bibliotecarios o aquellos que desarrollan actividades que sirven para mantener el edificio en buen estado, precisan desde su cargo, nivel y ámbito de competencia,

orientar sus servicios a favor de los bienes intrínsecos de la docencia, y de las otras funciones sustantivas de la universidad, ajustándose a un orden institucional que les demanda coordinarse e incluso subordinarse a otros profesionales que trabajan para la misma institución, situación que exige la adhesión a una ética, así como a una serie de valores profesionales que se reflejen en la práctica cotidiana y que se vuelve indispensable en el contexto universitario para la formación de profesionales éticos y más humanos, que se sumen a la misión de humanizar el mundo. Cobra importancia la participación coordinada de todos los miembros de la comunidad universitaria, fundamentados en una ética orientada a este propósito humanizador. Como señala Hortal (1995):

Parece evidente en nuestro contexto sociopolítico que la tarea humanizadora de la Universidad debe pasar, en primer lugar, por la promoción, y fundamentación de la *razón ética* [...]

Esta tarea de convertirse en agente humanizador incumbe a la Universidad en su conjunto y debe promoverse y guiar los esfuerzos de cada departamento dentro de la Universidad. De una forma particular, la misión humanizadora debería actualizarse en la *formación de los profesores* dentro de cada Facultad. No únicamente los profesores que dispensan materias directamente relacionadas con la ética o la deontología, sino quienes imparten otras disciplinas deberían ser capaces de descubrir y poner de relieve la carga ética que, tanto en determinadas materias como en el planteamiento del docente, está implícitamente presupuesta (p.98).

ética y justicia en el ejercicio profesional

Las profesiones pueden constituir para algunas personas un medio individual de trabajo para obtener ingresos con que mantener su existencia. En efecto, esta idea no es del todo errónea, porque los profesionales, al ejercer su profesión, reciben por ello un ingreso e incluso obtienen prestigio y poder (denominados bienes extrínsecos). Sin embargo, esta noción no designa la razón fundamental de las profesiones, porque el fin esencial está vinculado a la satisfacción de necesidades que se tienen en una colectividad. Las profesiones son actividades ocupacionales que

surgen para responder a necesidades sociales. La finalidad esencial que éstas tienen es el de ofrecer bienes y servicios (llamados bienes intrínsecos) que mejoren la vida de las personas que conforman una sociedad.

Cortina (2000) confirma este propósito de la profesión al definirla como:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad (p.15).

En este sentido los profesionales que las ejercen tienen el encargo de utilizar los conocimientos y habilidades del campo que les compete para generar bienestar en su comunidad.

Un *profesional* es una persona que ha adquirido unas determinadas competencias o capacidades para aportar algo, un *bien* (producto o servicios) en algún orden a los demás y a la sociedad: ayudar a conservar o a recuperar la salud, atender en una oficina, asesorar legalmente, producir o contribuir a la fabricación de un producto necesario o conveniente para otros, ayudar educativamente, procurar algún servicio de ocio, arreglar un aparato estropeado, conducir un servicio público (Cobo, 2003:263).

Ejercer una profesión con un sentido ético implica llevar a cabo una práctica excelente, responsable, íntegra, sin distingo en la calidad del servicio y con respeto a la dignidad de las personas que lo demandan, con la primera intención de hacer el bien, pero también con el firme compromiso de participar en la solución de los graves problemas e injusticias sociales relacionados con su profesión para lograr una vida buena. Una buena práctica profesional requiere conocimiento del entorno en que se realiza, de las necesidades sociales y las obligaciones de justicia que éste entraña.

La ética profesional queda incompleta y distorsionada si no se enmarca en la perspectiva de una ética social, desde la que poder discernir en qué contribuye o puede contribuir en general y en concreto el propio ejercicio profesional a mejorar la justicia de la sociedad (Hortal, s/f, p.7).

El sentido social que tienen las profesiones exige a cada profesional articular su práctica ética personal en una ética social, en la que los bienes y servicios que se brinden se distribuyan entre los distintos grupos e individuos con base en criterios de justicia y equidad. Hirsch (2011) señala que «Los profesionales son las personas y grupos más competentes y mejor ubicados socialmente para promover una distribución más racional y justa de los recursos, que son siempre escasos y que se requieren para conseguir variados fines».

Una práctica profesional ética reconoce que sus servicios se orientan primordialmente a producir bienestar en su colectividad, pero también a incidir en la construcción de un orden social en el que todos tengan acceso por igual y equitativamente a los bienes y servicios que les permita una vida buena, digna y humana, y en el que los otros sean reconocidos como iguales en derechos dentro de relaciones de colaboración, solidaridad y fraternidad.

Se trata de una práctica profesional con fundamento en una ética que busca el bien general sin exclusión alguna, que alienta la lucha contra la desigualdad en las posesiones, acceso a servicios, oportunidades de empleo, así como contra la separación y aislamiento en la que viven los seres humanos en la época actual, que sólo deshumaniza, en lugar de propiciar una vida más digna y humana.

Una práctica profesional desde esta perspectiva ética no puede desligarse de su sentido social respecto al compromiso de contribuir al bien público y responder a los graves problemas e injusticias asociadas al ámbito de la profesión conforme a criterios de justicia.

De acuerdo con Hortal (2002), el vocablo *justicia* es amplio en cuanto a su sentido, pues alude a varias cosas. El propio servicio que ha sido contratado particularmente, o por el propio Estado, debe ser proporcionado por el profesional a los usuarios, por justicia. Respetar los derechos y la dignidad de quien recibe el servicio es un deber de justicia. Si el profesional ocasiona un daño o perjuicio al prestar su servicio y es comprobado, esto pasa a ser objeto de justicia. La justicia como bien en el marco de la ética profesional versa más que todo sobre los beneficios, males y derechos que abordan los principios de beneficencia, autonomía y no maleficencia.

El principio de justicia, siguiendo a Hortal (2002:154-155), refiere los siguientes aspectos:

- El sentido social de la profesión, que tiene que ver con el compromiso que cada colectivo profesional tiene con la sociedad respecto a los bienes y servicios que le competen, así como de contribuir al bien social y contra los graves problemas e injusticias asociados al ámbito de su profesión.
- El significado de los bienes y servicios que presta cada profesión en el contexto donde se ejerce y las obligaciones que conlleva, según las condiciones del mismo, y que puede implicar sumarse a acciones de voluntariado y de lucha contra la marginación y la pobreza.
- El ejercicio profesional de iniciativa privada y bajo un régimen de servicio público, que responden a una lógica de justicia distinta; una para los clientes que pueden contratar el servicio particularmente y otra para los que no pueden pagarlo y lo reciben financiado por el Estado.

ética y justicia en la práctica profesional docente

Si la ética es un elemento esencial para el ejercicio de toda profesión, en el ámbito universitario cobra mayor relevancia tanto para las instituciones de este nivel como para los profesores universitarios que tienen directamente la responsabilidad ante la sociedad no sólo de enseñar un conocimiento, sino también educar ética y moralmente a los futuros profesionales con un sentido de compromiso para brindar un servicio de excelencia y participar en su comunidad en la construcción de una sociedad más justa donde todos tengan condiciones para llevar una vida digna y plena.

El docente es un profesional que forma otros profesionales, mismos que necesitan de un nivel de preparación y un firme sentido ético social que los orienten cuando egresen de las aulas universitarias y se incorporen a su campo laboral, a brindar un servicio de excelencia, así como a colaborar mediante su ejercicio en la superación de condiciones de injusticia social, por lo que su trabajo implica una doble responsabilidad.

Hortal (1995) indica que:

En su función docente, el profesor universitario es un transmisor de conocimientos, un acompañante en la adquisición de habilidades y métodos, un estimulador de las motivaciones y capacidades cognoscitivas de sus alumnos.

Haciendo bien su cometido, enseñando eleva el nivel intelectual y también el nivel moral de los alumnos y de la universidad en general. (p.64).

Una práctica docente de excelencia exige que ésta se realice con fundamento en los principios básicos de beneficencia, autonomía, no maleficencia y justicia que la ética profesional plantea (Hortal, 2002).

Desde estos preceptos, una práctica docente ética supone que el profesor lleve a cabo bien la enseñanza para cumplir con el bien que a su profesión atañe y que es el que sus alumnos aprendan. Esto entraña enseñar bien su asignatura preparándola y actualizándose para estar al día sobre los conocimientos que le competen. Implica también, entre otras cosas, reflexionar sobre las estrategias más pertinentes para la enseñanza, promover el aprendizaje autónomo y evaluar con justicia.

Si bien el quehacer docente bajo un sustento ético favorece que éste se realice bien y con justicia para que logre hacer bien, es necesario reconocer que se desarrolla en un espacio donde los profesores se enfrentan con determinadas condiciones que les impone límites, impidiéndoles que puedan actuar a su libre elección. Su ejercicio profesional se realiza en el marco de una institución bajo un currículo con contenidos, programas y horarios ya determinados y ante recursos que pueden ser suficientes o escasos, que condicionan su actuar. «En este ámbito, hay que situar tanto las obligaciones y derechos que tienen los profesores funcionarios, como las obligaciones contractuales que adquieren los contratados con la institución que les contrata y los derechos que tienen o adquieren» (Hortal, s/f, p.6).

Por estas circunstancias es que Hortal (s/f.) plantea que el compromiso más inmediato con la justicia que tienen los profesores es que cada uno cumpla con su deber, con lo que se le ha encargado, sin ir más allá de sus límites, o de lo que le compete, y añade:

Los maestros y profesores no son ni los primeros ni los últimos responsables de la enseñanza, ni de la estructura del sistema educativo, ni de cómo son los alumnos a los que él tiene que enseñar e intentar educar. Si la enseñanza está o no masificada, si los alumnos proceden de un medio social con graves carencias económicas, sociales o psicológicas, de familias rotas o deterioradas [...] es algo que viene dado al maestro y al profesor, lo mismo que en gran medida

se le dan hechos las competencias, el escalafón o el convenio colectivo y los procedimientos académicos y disciplinarios [...]

No está en manos de profesores y maestros, ellos solos, generar una sociedad justa y libre. Es injusto pretender que una sociedad injusta y desigual considere que sólo la escuela puede regenerarla (Hortal, s/f, p.6).

Desde estos planteamientos, se reconoce que una actuación ética y justa del profesor es insuficiente para incidir en las condiciones de justicia de la sociedad de la que forma parte. Y aunque no debe subestimarse lo que cada docente realice individualmente para luchar contra las injusticias en su medio con base en su quehacer profesional, es indudable que la comunicación, los acuerdos y el trabajo entre los actores de la educación, funcionarios del ámbito y autoridades públicas, es un asunto sobre el cual debe transitarse para empezar a generar cambios que nos conduzcan a una sociedad más humana, donde cada individuo cuente, por lo menos, con los bienes indispensables para vivir con dignidad.

profesores universitarios y enseñanza de la justicia y la equidad

Es un hecho conocido que no pocos de los procesos educativos impulsados en el aula por los profesores son en buena parte resultado de la experiencia que han adquirido y acumulado en el trayecto de su formación profesional en el contacto con sus docentes cuando fueron estudiantes, así como en la experiencia de su ejercicio docente. Pero la cuestión más importante es si los profesores tienen conciencia de si el modo de enseñar que han adquirido y que despliegan en su trabajo cotidiano en las aulas es no sólo una forma de enseñar conocimientos, sino también una manera de enseñar valores. Toda práctica educativa es una acción que consciente o inconscientemente transmite valores o antivalores, por lo que la convierte en una actividad moral.

A través de la forma en que aborda los contenidos, las relaciones que promueve en el aula, el ambiente emocional que propicia y la forma en que se dirige y trata a sus alumnos, promueve una serie de valores susceptibles de interiorizarse, que después influyen en la forma de conducirse.

Todo profesional docente universitario necesita reflexionar no sólo sobre el bien social que persigue la profesión en la que enseña alguna(s) asignatura(s), sino también si la forma como enseña e interactúa con sus estudiantes promueve la formación de valores éticos personales e inherentes a la profesión, así como otros valores que afirman una ética de compromiso social que animan a actuar en su comunidad a favor de condiciones para una vida digna y justa a nivel personal y social. ¿Para qué se enseña lo que se enseña? ¿Para qué se enseña de cierto modo? ¿Qué aprendizajes se promueven con lo que se enseña y con el modo que se enseña? ¿Se está apoyando con lo que se enseña y con la forma como se enseña en la formación de profesionales competentes? ¿Se está contribuyendo a la formación de profesionales éticos para una sociedad más humana y justa? ¿Se está promoviendo mediante la forma de enseñar una actitud justa y de compromiso con la sociedad a favor de condiciones de justicia? Son algunas de las preguntas que deberían hacerse los profesores universitarios.

Promover una actitud justa exige establecer un estilo de relaciones con sus estudiantes, donde todos reciban como personas un trato digno por igual, pero que, a la vez en función de sus diferencias para aprender, se les brinde una atención distinta, concediendo a cada estudiante un trato académico que le corresponda, según sus necesidades. En este sentido, los profesores necesitan buscar en sus posibilidades las estrategias de enseñanza más convenientes, con base en las características de los integrantes de cada grupo que atiende, y los tiempos y actividades, en el aula y fuera de ésta, para lograr que cada alumno aprenda lo que por justicia necesita para llegar a ser un profesional competente, ético y justo.

Enseñar a ser justo y combativo contra las condiciones injustas sólo se puede hacer siendo de esa forma. La enseñanza de valores es una tarea que requiere congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Pero también la enseñanza de la justicia desde los planteamientos de Hortal (2002) supone que el profesional docente cumpla con su deber. Que lleve a cabo de la manera más excelente su trabajo con el que contractual y moralmente se ha comprometido, tanto con la institución como con sus estudiantes, lo que se traduce en actos concretos que van de su asistencia continua y puntual a sus clases, el cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas escolares que tiene asignados, el respeto

a las normas institucionales, la asistencia a los grupos colegiados para aportar soluciones a las problemáticas que se presenten, la actualización de los conocimientos que le competen, la planeación y preparación de sus clases, la enseñanza de los saberes en el aula, la atención respetuosa y digna a sus estudiantes en sus dudas e inquietudes, el desarrollo de una evaluación objetiva y justa, además de otras actividades que corresponden a tareas de investigación, gestión académica y tutoría.

Por deseable que sea, llevar a cabo una práctica docente de manera ética y justa sin cortapisas y que automáticamente produzca en los estudiantes los aprendizajes cognitivos y éticos propuestos, es una faena que rebasa la realidad.

No puede evadirse que el ámbito en que se realizan las prácticas docentes impone límites porque se desarrollan con base en normas, propuestas educativas, tiempos, horarios, infraestructura y otras exigencias académicas que condicionan al profesor en su compromiso ético y lo exponen a tensiones y dilemas que influyen en su ejercicio profesional. En relación con esto, Hortal (2002) señala que los profesores desempeñan su quehacer en un contexto institucional donde los compromisos contraídos contractualmente con la organización donde presta sus servicios profesionales son incompatibles con el ethos de la profesión, lo que los coloca en una situación dilemática, que en ocasiones lo pueden conducir a dimitir de su responsabilidad profesional o renunciar al centro de trabajo.

De todas maneras, en ese espacio donde los profesores cumplen su quehacer, cuentan por reducido que sea con un margen para decidir llevar su quehacer, ya sea de forma ética y comprometida a favor de la justicia o viceversa.

los profesores encuestados y la institución a que se adscriben

Los profesores a los que se les aplicaron las dos preguntas que permitieron el primer acercamiento, para tener un panorama general sobre el modo en que proceden en sus aulas con el objeto de fomentar los valores de justicia y equidad, son en gran parte (67%) egresados de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades,

de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, unidad donde se desempeñan, y cuya oferta educativa se dirige a programas que por lo regular se asocian con el trabajo docente, la realidad social y la interculturalidad. Esta unidad ofrece siete programas de licenciatura y dos de posgrado. Cuatro de sus licenciaturas son en ciencias de la educación con cuatro opciones distintas, una licenciatura en sociología, una en historia y una en lingüística aplicada, además de una Maestría en Docencia y un Doctorado en Educación.

Los profesores encuestados son 33, de los cuales algunos imparten cátedra en los programas de licenciatura y otras clases en ese nivel y en los programas de posgrado de la unidad académica.

Delos docentes encuestados, el 64% tiene una adscripción de tiempo completo y el 36% restante es de horario libre. El 91% posee grado de maestría y el 9% grado de doctor. La mayoría de los académicos representa al género femenino, en virtud de que el 73% son mujeres, en tanto que sólo el 27% son hombres. Más de la mitad de estos profesores son adultos maduros (58%), cuya edad oscila entre los 36 años y 59 años. El 21% se ubica en una edad entre los 25 y 35 años y otro 21% es mayor de sesenta.

acciones que profesores universitarios realizan en su quehacer educativo y que, a juicio de ellos, apoyan en la promoción del valor justicia

De la pregunta a los 33 profesores (en su opinión, ¿de qué manera promueve en su quehacer docente la formación de la justicia?), se obtuvieron 41 respuestas, que por su contenido se reunieron en cinco grupos.

El primer grupo reúne el 71% de las respuestas, que en su contenido, a juicio de los profesores, son en su quehacer educativo una de las formas más usuales de promover en los estudiantes el valor de la justicia. Las respuestas englobadas en este grupo aluden a llevar a cabo una evaluación objetiva con sus alumnos. Se interpreta en estas declaraciones que los profesores buscan fomentar la justicia, encarnando este valor al emplear la evaluación como un recurso didáctico —no como un medio de control y punitivo— para identificar los aprendizajes logrados por sus estudiantes, independientemente de otros aspectos que no sean académicos,

como pudieran ser el credo, la apariencia personal o el comportamiento. Significan que ser justos mediante la evaluación es una forma de enseñar el valor de la justicia. Esto puede deducirse de algunas de las declaraciones que escriben y que se transcriben a continuación: «Para promover el valor de la justicia, procuro evaluar a todos por igual»; «Soy imparcial en las evaluaciones»; «Doy a cada estudiante la evaluación que le corresponde, según sus desempeños, actitudes y trabajo»; «Aplico los mismos criterios de evaluación a todos por igual»; «Trato de otorgar certificaciones y acreditaciones de acuerdo al desempeño de cada estudiante»; «Evaluó a cada alumno, según su desempeño académico»; «Evaluó de acuerdo con los trabajos que hicieron los alumnos», y «Realizo la evaluación en base a la participación del alumno».

En estas declaraciones se aprecia una idea de justicia que se traduce como dar a cada quien la calificación que le corresponde, de acuerdo con el esfuerzo y desempeño mostrado por cada estudiante, diferenciar de otro tipo que no sean las académicas. Detrás de estas expresiones se advierte el respeto al derecho que toda persona tiene de ser tratada con igualdad en relación con otras personas similares, sin establecer diferencias por cuestiones de credo religioso, posición económica u otras causas.

Llama la atención una de las declaraciones cuya transcripción es: «Utilizo diversos criterios de evaluación». Su sentido pudiera de pronto interpretarse como emplear criterios de evaluación diferentes para cada alumno, según sus necesidades, lo que remite a una idea de justicia que toma en cuenta las diferencias, con el propósito de igualar las oportunidades para acreditar, compensando a los estudiantes que tienen mayor problema ante ciertos tipos de evaluación. Aquí cabría el ejemplo de la evaluación oral y escrita. Algunos estudiantes se desenvuelven mejor y obtienen mejores resultados en un examen oral que en uno escrito, en tanto que a otros les favorece más un examen escrito. Utilizar distintos criterios al evaluar brinda la oportunidad a los alumnos de demostrar los mismos aprendizajes bajo la modalidad que mejor les acomode. Esta forma de proceder traduce una idea de justicia equitativa.

El segundo grupo de las respuestas emitidas por los profesores para exponer otro tipo de acciones con la idea de fomentar en sus alumnos el valor de la justicia, agrupa un 17% de las declaraciones. Las expresiones que utilizan los docentes se refieren a otorgar un trato igualitario a todos

los estudiantes inscritos en sus clases. Algunos enunciados de este grupo que se transcriben son: «Doy el mismo lugar a cada estudiante»; «Trato igual a todos los alumnos»; «Llevo a cabo las clases, considerando a los alumnos por igual»; «Trato con neutralidad a los estudiantes en todas las actividades de clase», y «Doy a todos un trato justo».

En estas expresiones se proyecta de nuevo la idea de justicia como derecho que toda persona tiene a ser tratada con las mismas prerrogativas que le otorga su condición de humano, sin importar su clase social, etnia, creencias religiosas, ideologías o membresías partidistas. En estas respuestas se advierte un concepto de justicia que connota igualdad, pero que deja de lado la equidad, valor que permite considerar las diferencias y realizar el quehacer docente, tomando en cuenta que, pese a que todos los estudiantes tienen los mismos derechos de ser tratados y atendidos con la misma consideración para que consigan los aprendizajes deseables, a la vez habrá estudiantes que, de acuerdo con sus características particulares y capacidades, necesiten ser asistidos de forma diferente a la gran mayoría. Un trato igual para todos sin equidad puede llegar a ser injusto.

Los tres grupos de respuestas restantes concentran un porcentaje mínimo de las declaraciones por los profesores. En el tercer grupo se sitúan dos aseveraciones que enuncian acciones para promover la justicia, cuyo contenido refiere a dar un trato respetuoso a sus estudiantes. Esto se aprecia en las expresiones siguientes: «Doy un trato respetuoso sin infringir los derechos de los alumnos» y «Trato con respeto a todos y en base a sus derechos como humanos». Se deduce una idea de justicia vinculada a actuar conforme a los derechos de las personas como principios mínimos para no ocasionar daño.

El cuarto grupo de respuestas se integra con las siguientes declaraciones: «Respeto las normas establecidas para el trabajo en el aula» y «Acato las normas dispuestas para realizar las actividades educativas», en las que se aprecia que subyace una idea de justicia de actuar, según las normas.

En el último grupo se ubica la declaración: «Realizo actividades educativas, tomando en cuenta las sugerencias de alumnos», que proyecta el reconocimiento de los estudiantes como personas capaces y con derecho para decidir sobre los mejores procedimientos para abordar los conteni-

dos programáticos, lo que supone una idea de justicia de actuar conforme a los derechos de las personas.

acciones que profesores universitarios realizan en su quehacer educativo que, a juicio de ellos, apoyan en la promoción del valor de la equidad

Respecto a la pregunta «En su opinión, ¿de qué manera promueve en su quehacer docente la formación de la equidad?», que se dirigió a los 33 profesores, emergieron, al igual que en la pregunta anterior, 41 respuestas, distribuidas por su contenido en cuatro grupos.

El primer grupo concentra el 68% de las respuestas que, según la opinión de los profesores encuestados, son en su ejercicio docente, la forma en que promueven la formación del valor de la equidad. Las declaraciones de este grupo sugieren que el modo de fomentar la equidad es mediante un trato igualitario. Entre algunas de las expresiones más mencionadas que utilizan se encuentran: «Doy un trato igual a los estudiantes»; «Trato igual a todos los alumnos»; «Doy el mismo trato a los alumnos»; «Trato igual a mis alumnos, sin importar su nivel socioeconómico»; «Trato igual a estudiantes varones y mujeres»; «Al enseñar, no hago diferencias entre mujeres y hombres», y «Enseño a todos por igual sin distinción de género, clase social o etnia». Estas expresiones traducen un sentido de equidad idéntico al de igualdad. Si se revisan las respuestas de la primera pregunta sobre la forma de promover la justicia y se comparan con las respuestas emitidas sobre el modo de promover la equidad, se advierte que los profesores consideran que para inducir la interiorización del valor de la equidad y de la justicia, la relación con sus estudiantes debe tener como base un trato igualitario.

En este primer grupo de la segunda pregunta se observan dos declaraciones que tienen mayor proximidad con el sentido de equidad, en función de que traducen un interés por no sólo tratar con iguales derechos a todos los estudiantes, sino también por hacer una diferenciación para bien de aquellos que por sus particularidades necesitan un trato especial para que puedan llevar a cabo sus aprendizajes: «Al enseñar, trato de considerar la diversidad buscando lo mejor para cada uno» y «Tomo en

cuenta en el proceso educativo los orígenes culturales de mis alumnos para atenderlos».

El segundo grupo de las declaraciones, mediante las que los profesores expresan su modo de promover el valor de la equidad en sus estudiantes, concentra del total de respuestas el 12 por ciento. El contenido de estos enunciados alude a una evaluación objetiva, los que se reproducen a continuación: «Evaluó con los mismos criterios a todos por igual»; «Evaluó a todos en base a los objetivos del programa»; «Evaluó a todos de la misma forma», y «Evaluó sin distinción de sexo u origen cultural». De nuevo, se aprecia una idea de equidad similar al de igualdad que, a su vez, se considera una forma de actuar con justicia. En este grupo adquiere interés la declaración «Evaluó considerando que los alumnos tienen diferentes desempeños en virtud de que poseen perfiles diferentes», que pareciera contiene mayor acercamiento al concepto de equidad que las expresiones descritas.

El tercer grupo de las expresiones utilizadas por los profesores para comunicar la forma en que a su juicio fomentan en sus alumnos la equidad, concentra el 10% del total de las respuestas. El contenido de estos enunciados alude al aspecto de tratar con respeto a todos sus estudiantes, independientemente de su origen social, credo o género. Esto lo manifiestan con las siguientes proposiciones: «Trato con respeto a todos los alumnos, sin fijarme en su credo, origen social o creencia religiosa»; «Respeto los derechos humanos de cada estudiante sin distinción»; «Respeto a mis alumnos enseñándoles lo estipulado en el programa»; «Trato de forma respetuosa a mis alumnos aplicando el principio de inclusión». Estas respuestas incorporan la idea del reconocimiento del otro como persona con iguales derechos y dignidad, aspecto fundamental que en una sociedad justa debe tenerse en cuenta. La noción de equidad que se proyecta es paralela a la de igualdad.

El cuarto y último grupo de las respuestas emitidas por los profesores para designar su manera de proceder para fomentar el valor de la equidad, concentra declaraciones que refieren a la enseñanza explícita de contenidos sobre valores éticos, como los de igualdad, justicia, responsabilidad y respeto. Esto lo expresan en los siguientes enunciados: «Los instruyo sobre el valor de la justicia y el trato justo entre iguales»; «Les hablo sobre temas relacionados con la igualdad»; «Les inculco sobre el

tema de la igualdad»; «Les enseñó sobre la responsabilidad y el respeto a los demás».

comentarios finales

Las respuestas formuladas por los profesores respecto al modo en que proceden en su quehacer educativo para promover en la formación de sus estudiantes la adhesión a los valores de justicia y equidad, sugieren que la forma de hacerlo es mediante su testimonio, asumiendo esos valores al ejercer la enseñanza; o sea, siendo justos y equitativos con los alumnos en cuanto al trato que les conceden al interactuar con ellos y la manera en que los evalúan. Esto se aprecia en gran parte de sus declaraciones, cuyo contenido se resume fundamentalmente en «Evaluar con objetividad y por igual a todos los estudiantes» y «Tratar de manera igualitaria a todos los alumnos».

Por otro lado, se infiere que en el pensamiento de la gran mayoría de los profesores encuestados hay una idea de justicia equivalente a igualdad, que se advierte en buena parte de las declaraciones al manifestar que tanto en la evaluación que realizan y el trato que otorgan a sus alumnos tiene como base la igualdad, y que en ningún momento el aspecto económico, clase social, credo u otros aspectos influyen para discriminarlos o juzgarlos respecto a lo académico o lo personal.

El reconocimiento del otro, basado en el trato respetuoso como un principio clave para un trato igualitario, es otro aspecto que algunos profesores evocan como parte de toda acción orientada a fomentar la justicia y la equidad.

Se deduce que entre el concepto de equidad y de igualdad que proyectan los académicos en sus respuestas no hay una diferencia en su significado. Equidad corresponde a igualdad.

Se percibe un privilegio por la igualdad en gran parte de las expresiones generadas por los docentes, actitud que, de inicio, es importante, debido a que posibilita que el profesor se ocupe de atender a todos sus estudiantes sin distinción de ningún tipo. Sin embargo, la preeminencia de esta noción pudiera influir en el poco o nulo reconocimiento de las necesidades

particulares que algunos estudiantes presentan para lograr sus aprendizajes, lo que resultaría en una actuación injusta.

Finalmente, sólo cabe insistir en que la promoción de valores como los señalados y que están implicados en una formación ético profesional y social, no es compromiso exclusivo de los profesores. Se necesita la participación de éstos y del resto de los miembros que conforman la institución educativa, con la finalidad de crear una cultura que permee los ámbitos y prácticas académicas y administrativas que son parte del quehacer universitario.

referencias

- Cobo, J.M. (2003), Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 15. Salamanca, España: Universidad de Salamanca, 259-276.
- Colman, E. (2000). La justicia. *Derecho y Sociedad*, 1(1), 319-326. Venezuela: Universidad Monteávila.
- <http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/artic/texto/DERYSO/1/deryso_2000_1_319-326.pdf>.
- Cortina, A., J. Escámez, R. García, J.A. Llopis et al. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cortina, A. (2000). Presentación, el sentido de las profesiones. A. Cortina y J. Conill, *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra, España: Verbo Divino.
- Chávez, G., B. Benavides (julio-diciembre, 2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético social, *Sinéctica*, 37. <http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_08>.
- Hirsch Adler, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Revista Electrónica Sinéctica*, 37, 1-16. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819143004>> (16 de enero de 2014).
- Hortal, A. (s/f.). Ética profesional de profesores y maestros. <<http://caedofu.tripod.com/doc/hortal.pdf>> (7 de enero de 2014).
- _____. (1995). La ética profesional en el contexto universitario. *Aula de Ética. La ética en la Universidad. Orientaciones básicas*. Bilbao, España, Universidad de Deusto.
- _____. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ibarra, R.G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro* (049), 43-50.

- López, M. (2009). Reseña de Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes. A. Hirsch y R. López Zavala. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43) 1313-1321. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808015>>.
- Ortega, P., R. Mínguez (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona, España, Ariel Educación.
- Rosas, D.V. (2009). Misión de la Universidad: ¿formación profesional o educación para la ciudadanía? Comunicación presentada en el *V Congreso de Formación para el Trabajo 2009*. <http://volunta.ual.es/EEES/materiales/ROSA_SORIANO.pdf> (6 de junio de 2009).
- Vega, J. (s/f.). Reglas prácticas y equidad en Aristóteles. <<http://www.utpl.edu.ec/filosofia/files/taller3/Vega-Reglas-practicas-y-equidad-en-Aristoteles.pdf>> (17 de enero de 2014).
- Villoro, L. (2007). De la idea de justicia. G. Chávez, A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México. Investigación en educación y valores* México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Gernika.

capítulo xii
concepciones sobre ética profesional
de los estudiantes de posgrado en el instituto
superior de ciencias de la educación del
estado de México

Pablo Carbajal Benítez¹
Alicia Guadalupe Gómez Cruz
María de Lourdes Guadarrama Pérez
Sergio Pérez Sánchez
Alberto Varela Vázquez

Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Ética profesional en la formación de los estudiantes del posgrado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México* (isceem), en etapa inicial. Tiene carácter colectivo y se enfoca a estudiar la ética profesional en la formación para la investigación y la docencia de los estudiantes de maestría y doctorado en el isceem, en la Sede Toluca y División Académica de Tejupilco, de la generación 2012-2014, en la modalidad escolarizada y mixta.

La formación sobre ética profesional para la investigación y la docencia en el isceem es una temática no formulada como tal para cada programa del posgrado. No obstante, los estudiantes de maestría y doctorado tienen amplia experiencia docente, por ser profesores que desempeñan su actividad en algún nivel y grado en escuelas públicas del Estado de México. Por eso poseen una serie de valores con los que se conducen en su formación académica.

Los primeros hallazgos de investigación sustentan el planteamiento de que el isceem no puede permanecer separado. La ética profesional debe ocupar un lugar vertebral en la formación de los estudiantes de posgrado. Uno de los retos de institución es volver explícita, en el plan y programas de estudio, la ética profesional en estudios de maestría y doctorado. Como un valor prioritario por atender, aparece como parte del

¹ Docentes investigadores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Plan de Desarrollo Institucional 2012-2017, cuando se señala que se aspira a desarrollar

armónicamente las facultades del ser humano y que la formación de los alumnos se acompañe de métodos y técnicas innovadoras que permitan aprovechar los conocimientos en constante renovación, con una perspectiva enfocada en valores universales como: igualdad, solidaridad, libertad, tolerancia, paz, responsabilidad y respeto a la naturaleza y a nuestra realidad multicultural; con el objetivo central de la atención al ser humano, con el fortalecimiento de su autonomía y responsabilidad... (isceem, 2013:12).

El reto consiste en cómo traducir este ideal en las prácticas y procesos académicos del isceem, orientado a la formación de la ética profesional para la docencia y la investigación.

En primer término, se ofrece un panorama del isceem, en razón de que la concebimos como una institución *sui generis*. En segundo, se presentan algunos elementos sobre quiénes son los estudiantes de posgrado en el Instituto. En tercero, como resultado del análisis de algunas de sus opiniones vertidas en un cuestionario escala, se da cuenta de las concepciones que sobre ética profesional poseen los estudiantes. Se cierra con algunas reflexiones.

surgimiento del proyecto

En abril de 2013, en una reunión de trabajo en la ciudad de Toluca con las doctoras Ana Hirsch Adler (Unam) y Cecilia Navia Antezana (Universidad Pedagógica de Durango), ambas académicas, a la vez que compartieron generalidades del proyecto interuniversitario sobre *Ética profesional en la formación de profesores*, invitaron a que en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México algunos investigadores pudiéramos hacer una investigación sobre ética profesional.

El proyecto interuniversitario sobre ética profesional «se coordina desde la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam) desde 2006 y en el que participan equipos de investigación de otras 13 universidades mexicanas» (Hirsch, 2012:13). A siete años de distancia, se ha producido

trabajo interinstitucional e interdisciplinario, traducido en sesiones para la presentación de proyectos y avances de investigación, producción de artículos para revistas especializadas y libros.

Con estas generalidades del proyecto interuniversitario y tres documentos alusivos al mismo (ficha técnica del proyecto, el proyecto de investigación en extenso y cuestionario de actitudes y opiniones), en el Instituto se procedió a dos tareas específicas: 1. Socializar el interés sobre el proyecto con la doctora Ada Esthela Rosales Morales, directora del Instituto, y 2. Formar un equipo de trabajo con el doctor Sergio Pérez Sánchez, la doctora María de Lourdes Guadarrama Pérez, de la Sede Toluca; el maestro Pablo Carbajal Benítez, El maestro Alberto Varela Vázquez y la maestra Alicia Guadalupe Cruz Gómez, de la División Académica de Tejupilco.

Fueron cinco los primeros acuerdos con el equipo de trabajo: (1). La denominación del proyecto colectivo de investigación de carácter institucional: *Ética profesional en la formación de los estudiantes del posgrado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*; (2). Participar como ponentes en la *xii reunión del proyecto interuniversitario sobre ética profesional* en la Ciudad de Puebla los días 30 y 31 de mayo de 2013; (3). Adecuar el cuestionario de actitudes y opiniones a los perfiles y condiciones de los estudiantes del posgrado en el isceem; (4). Buscar, adquirir y revisar bibliografía por cada integrante del equipo, con la finalidad de consensar la perspectiva de ética profesional, y (5). Recuperar y sistematizar información con la aplicación del cuestionario a estudiantes de posgrado en la Sede Toluca y División Académica de Tejupilco.

Se ha avanzado en cada acuerdo. En especial, referimos el número 5. Años atrás, ese instrumento se aplicó, como lo refiere la doctora Hirsch: «En la primera, se construyó un cuestionario-escala sobre ética profesional y se aplicó en 2004-2005 a una muestra de 1086 estudiantes de la Unam» (2012:92). En el caso del Instituto, se hicieron algunos ajustes al cuestionario y su aplicación fue durante los meses de enero y febrero de 2014.

El proyecto de investigación ha presentado algunos altibajos, en razón de que quienes nos comprometimos al desarrollo del Proyecto de Ética en el Instituto veníamos desarrollando. Ha resultado un reto integrar un equipo para el trabajo colegiado, debido a experiencias distintas

y estilos de trabajo, entre otros aspectos. No obstante, permanece una expectativa por las autoridades hacia este proyecto, en virtud de que se enfoca, por un lado, a cuestiones del Instituto y, por otro, el Instituto se empieza a plantear como objeto de investigación.

Otro aspecto destacado de los estudiantes de posgrado, motivo de estudio en este proyecto, es que su formación inicial en la mayor parte de casos es en escuelas normales, con marcada orientación psicopedagógica.

el posgrado en el isceem antecedentes

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (isceem) tiene su origen por Acuerdo de Creación, publicado en la *Gaceta del Gobierno* el 18 de diciembre de 1979, en donde se le asignaron las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y extensión, así como la función adjetiva de la gestión y administración.

El 2 de marzo de 1981 inició actividades académicas en las instalaciones de la Escuela Normal de Profesores, en la ciudad de Toluca, Estado de México. En marzo de 1984, el isceem anunció la apertura de la primera División Académica en Ecatepec, en donde se ofrecieron los programas de las maestrías en Investigación Educativa y Enseñanza Superior.

El 1985 se inauguró el edificio de la sede Toluca, ubicado en Santa Cruz Atzacapotzaltongo, municipio de Toluca, Estado de México. En 1990 surgió la segunda División Académica en Chalco, que atiende y favorece inquietudes del magisterio de la zona oriente del Estado de México. En 1992 surgió la tercera División Académica en Tejupilco, al sur del Estado de México. El antecedente inmediato que dio origen a cada una de las Divisiones Académicas fue el Programa de Especializaciones.

En 2002 inició el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, el cual ofrece nuevas oportunidades de superación al magisterio de la entidad. De 2004 a 2012 se atendieron especializaciones, o el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación en algunas escuelas de educación normal del Estado de México.

Desde su origen hasta la fecha, el isceem ha trabajado en consolidar la planta de investigadores, en el fortalecimiento académico de los programas

de posgrado, en las actividades de formación continua y en la difusión de sus productos mediante publicaciones.

situación del posgrado

Por la reciente transformación jurídica del isceem como órgano desconcentrado, dependiente de la Secretaría de Educación, publicado por Acuerdo en la *Gaceta del Gobierno* el 13 de abril de 2012, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México necesariamente requiere contar con una visión renovada y amplia para desarrollar y potenciar al máximo sus funciones, con el apoyo de una adecuada gestión y administración.

La investigación que se desarrolla en el isceem tiene como objetivos primordiales fortalecer el desarrollo de proyectos de investigación que aportan al conocimiento de la realidad del sistema educativo estatal y nacional; promover la formación permanente de los investigadores para incidir en el desarrollo de estudios en todos los niveles educativos y contribuir a la toma de decisiones para solucionar problemas específicos de la educación mexicana.

El proceso de investigación se regula mediante políticas educativas, así como en los «Lineamientos para la presentación de proyectos, informes y avances de investigación educativa», documento que establece el proceso administrativo desde el registro hasta la emisión de una constancia de terminación de la investigación. Aunado a esto, se tiene el apoyo del Consejo Académico de Investigación, órgano colegiado que orienta y promueve esta función sustantiva.

El carácter del isceem, como institución pública superior de posgrado, le confiere el compromiso social de difundir los hallazgos de investigación. Por esta razón, se realiza la Bienal de Investigación Educativa, ya en siete ocasiones, y que además posibilita la apertura al diálogo de los investigadores con otras instituciones y público en general. La calidad del material presentado en ese evento es avalada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ac.

El personal a cargo de la investigación educativa en el isceem cuenta con un perfil profesional óptimo con el grado académico de maestro y de

doctor. Cada año, se tiene participación de los docentes investigadores adscritos al isceem en eventos académicos donde presentan los productos de investigación. Asimismo, se ha derivado obra editorial del isceem, la cual ha trascendido en el ámbito educativo estatal.

En lo que corresponde a la Docencia que se imparte en el isceem, que es una función sustantiva y que tiene como objetivo central contribuir a formar y profesionalizar al magisterio con base en programas de posgrado de calidad, destacando en esta función sustantiva las especialidades que se imparten, así como la Maestría en Investigación de la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación. La docencia en el isceem se nutre de la tarea investigativa y es reflejada en el Programa de Educación Continua, que comprende diplomados, cursos, talleres y seminarios, entre otros.

El posgrado en el isceem se caracteriza porque a los profesores del subsistema educativo estatal que ingresan a la modalidad escolarizada de maestría o al doctorado se les comisiona su plaza laboral por el gobierno del estado; en los dos años de estudio, los profesores estudiantes reciben íntegro el salario correspondiente a su plaza y categoría, mantienen vigente su antigüedad, así como sus derechos laborales y médico asistenciales; es una condición determinante para que más del 90% de la matrícula escolar la conformen profesores de ese subsistema. El porcentaje restante corresponde a profesores del subsistema federalizado o de la Universidad Autónoma del Estado de México que gestiona apoyos a su institución correspondiente, en razón de que estos programas requieren dedicación de tiempo completo para su desarrollo. En el caso de la modalidad mixta de maestría, es de tiempo parcial, con 13 horas presenciales, dos tardes de cuatro horas y el sábado cinco horas en horario matutino.

El programa de Maestría en Investigación de la Educación del isceem que inició en 2010-2012 tiene como objetivo formar maestros en investigación de la educación desde la multirreferencialidad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad de las ciencias de la educación, orientados a la producción del conocimiento educativo para el análisis, comprensión, intervención o transformación de las prácticas profesionales del magisterio y del campo educativo.

La necesidad de formar investigadores con alta calidad académica para atender problemas del sistema educativo y la profesionalización del

magisterio ha generado un incremento notable de opciones de estudios de posgrado en educación, por lo que es preciso señalar que los programas de posgrado que ofrece el isceem tienen reconocimiento y prestigio académico, ya que cuentan con el registro que otorga la Sep, por medio de la dgespe y la Dirección General de Profesiones. Para el desarrollo de los programas de posgrado del instituto, se cuenta con una planta académica profesionalizada de 54 maestros y 53 doctores, destacando el reconocimiento de 20 docentes con Perfil Promep.

La difusión y extensión es una función sustantiva que tiene como objetivo principal vincular al magisterio estatal con la producción científica, derivada principalmente de la docencia e investigación de la isceem y que se traduce en conferencias, seminarios, talleres, cursos y diplomados, entre otros, con impacto en el sistema educativo, permitiendo el contacto permanente con profesores, autoridades educativas e investigadores de los diferentes niveles educativos.

La educación continua impacta en el instituto, por lo que se actualiza a su personal docente y no docente, con la asistencia a programas de posgrado, diplomados, cursos, talleres y conferencias; en el instituto, con el fortalecimiento de un programa formal en atención a las necesidades de formación y profesionalización continua del personal para elevar la calidad educativa.

El Programa Editorial es una de las formas de mayor proyección e impacto de la investigación para los docentes investigadores. Se integra por diversas publicaciones, entre las que destacan gacetas, cuadernos, documentos, avances de investigación, series, informes de gobierno, series bienales de investigación, serie de tesis y libros. Es importante mencionar que a partir de 2010 todas las publicaciones cuentan con un dictamen técnico y son sometidas a un proceso de dictaminación por pares ciegos. Además de la participación de los docentes investigadores del instituto en esta actividad, se cuenta con la participación de 59 dictaminadores externos de amplio reconocimiento en el ámbito educativo. Por otra parte, la revista *isceem* tiene a partir del número 11 tres índices para revista científica (**latindex**, **iresie** y **catmex**). Asimismo, la revista interinstitucional *Tiempo de Educar*, en coautoría con la Universidad Autónoma del Estado de México y el Instituto Tecnológico de Toluca, cuenta con cuatro índices internacionales (**latindex**, **clase**, **redalyc** e **iresie**).

No podemos desconocer el importante papel que juega la difusión a través de redes y medios electrónicos, mención que merece en este aspecto el fortalecimiento y consolidación logrados a lo largo de estos años de la página web del instituto, en la que podemos conocer aspectos importantes de la vida académica, como la difusión del Programa de Educación Continua y las publicaciones del isceem, que a la fecha cuenta con más de 150 publicaciones que abarcan varias temáticas educativas y que impactan en la investigación, la docencia y en el sistema en general.

A pesar de ser un órgano desconcentrado que depende directamente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, el isceem cuenta sólo con el apoyo financiero para el pago de sueldos del personal adscrito. Eso se convierte en una limitación para el desarrollo de actividades que podrían fortalecer su quehacer académico. Por tanto, el instituto tiene forzosamente que generar sus propios recursos económicos mediante cuotas de recuperación derivadas de los servicios educativos que ofrece, lo que ha permitido a lo largo de más de treinta años de vida académica solventar medianamente las necesidades básicas de infraestructura, equipamiento y mobiliario que demandan sus funciones sustantivas.

condiciones laborales y profesionales de los de los estudiantes del posgrado

Decir quiénes son los estudiantes del posgrado implica, en primer lugar, reconocer las condiciones laborales y profesionales que configuran ser estudiante. Siguiendo a Meléndez (2006), entendemos por condición el conjunto de aspectos o elementos que definen la naturaleza y periferia de un proceso, situación y contexto. De manera específica, se alude aquí a la formación ética profesional en la formación del posgrado; para ello, es indispensable reconocer qué circunda a este profesional en lo organizacional y lo profesional, respecto al programa de posgrado en el isceem. Para ello, se busca una caracterización a partir de la participación voluntaria de 60 estudiantes, que respondieron *el cuestionario de actitudes y opiniones de los estudiantes de posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México sobre la Ética Profesional Docente* (Hirsh, 2006-2007). Las condiciones laborales refieren a lo que configura las relaciones de es-

tudio-trabajo como jornada laboral, días de descanso, vacaciones, salario y aguinaldo, mientras que las profesionales aluden a aspectos que definen profesionalmente la naturaleza del estudiantado de posgrado, como los antecedentes académicos, nivel educativo, funciones que desempeña, institución donde labora y antigüedad laboral. Pero antes de entrar a ellas, compartimos la matrícula general, la edad y género del estudiantado de posgrado, generación 2012-2014, en el isceem.

matrícula general de posgrado

Los programas de estudios de posgrado ofertados en el isceem son dos: doctorado y maestría. Tienen el propósito de profundizar, reforzar y ampliar la información de profesionales, investigadores y docentes, señalando en su reglamento como principios de acción en su desarrollo los «valores de respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, honradez, apego a la libertad, apego a la verdad y la ética profesional» (Reglamento General de Estudios de Posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2012:3).

Los que estudian el posgrado están matriculados en el siguiente orden:

Tabla 1. Matrícula de posgrado, generación 2012-2014, del isceem

Programa	Modalidad	Sede	Hombres	Mujeres	Total
Doctorado	Escolarizada	Toluca	15	25	40
Maestría	Escolarizada	Tejupilco	7	18	25
		Toluca	17	33	50
	Mixta	Tejupilco	1	2	3
		Toluca	3	9	12
Total			43	87	130

Construcción propia.

De los participantes voluntarios, encontramos que el 65% pertenece a estudios de doctorado y el 35 % al de maestría. La modalidad escolarizada en el 88%, aclarando que el doctorado sólo se oferta bajo esta modalidad, y el 12% de estudiantes en la modalidad mixta. En este estudio sólo se considera Toluca, con 62%, y Tejupilco, con 38% del total de participantes voluntarios.

edad de los estudiantes

Respecto a la edad, los porcentajes se distribuyen en ocho rangos de la siguiente forma.

El mayor porcentaje se corresponde con un 25% entre los 31 a 35 años de vida; enseguida, el 20% con los que se encuentran de 26 a 30 años; el 18% de 36 a 40; el 17% de 41 a 45; el 11% entre 46 a 50 años, 5% sin respuesta y el 2% los que están entre 51 a 55 y 55 a 60.

La mayoría de estudiantes se encuentra entre los 31 y los 35, mientras la minoría entre 51 y 60 años de edad.

el género de estudiantes de posgrado

Los porcentajes de género de los estudiantes de posgrado están divididos así: femenino, con el 62%; masculino, con el 33%, y sin respuesta el 5 por ciento. Así, podemos determinar que en torno a la decisión de estudiar un posgrado en el isceem el género femenino representa el mayor porcentaje.

condiciones laborales

Tanto en la maestría como en el doctorado los estudiantes de la modalidad escolarizada llegan con su plaza comisión de base al programa de posgrado; los requisitos para obtener la comisión de la plaza se ajustan al Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal, en sus artículos 108, 112, 113, que a la letra señalan:

Artículo 108. Los servidores públicos docentes podrán disfrutar de dos clases de licencias: con goce de sueldo y sin goce de sueldo.

Artículo 112. Los servidores públicos docentes podrán solicitar licencia con el fin de llevar a cabo estudios de superación académica, las cuales podrán ser con o sin goce de sueldo, de conformidad con lo establecido en este artículo:

b) Cuando la dependencia considere que el tipo de estudios a realizar es de interés estratégico para la misma o corresponda a un intercambio con instituciones académicas nacionales o internacionales de reconocido prestigio.

Artículo 113. Se entiende como estudios de superación académica los de especialización, maestría y doctorado, o aquellos que impliquen nuevos conocimientos y metodología para mejorar la calidad de la educación.

En el momento de la inscripción, se deberá contar con un nombramiento indeterminado y considerar los siguientes artículos:

Artículo 22. Los servidores públicos docentes contratados por tiempo u obra determinados tendrán los mismos derechos y obligaciones que aquellos a quienes se otorgó nombramiento y estarán sujetos a estas condiciones generales, con excepción de las prestaciones económicas a que se refieren los artículos 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, el segundo párrafo del artículo 100, así como las licencias contempladas en los artículos 109, 111, 112, 117, fracciones 1 y 2 y 118 de las mismas.

Artículo 92. Los servidores públicos docentes que no hagan uso de alguno de los días económicos a que tienen derecho, conforme lo señalado en el artículo 109, fracción vii de estas Condiciones Generales, tendrán derecho al pago de los días económicos no disfrutados, siempre y cuando desempeñen efectivamente su puesto, de conformidad con lo establecido en la normatividad relativa.

Iniciada la comisión de la plaza base, automáticamente las siguientes claves se dan de baja: 302, prima por años de servicio; 303, estudios superiores, y 109, carrera docente o magisterial que están sujetos a la normatividad vigente. Estas claves se reactivan realizando el trámite personal ante la instancia correspondiente.

Cuando se pertenece a los servicios educativos integrados al sistema educativo estatal los trámites para estudiar el posgrado los realizan directamente los profesores interesados ante las instancias correspondientes. Respecto a las jornadas laborales, se ajustan a la organización del plan de estudios para cada semestre y el salario se corresponde a la plaza o plazas de cada estudiante.

En la modalidad mixta del programa de maestría, las condiciones laborales son las que tienen en su plaza base de acuerdo a su nombramiento y al reglamento de condiciones generales de trabajo de los servidores públicos docentes del subsistema educativo estatal o federal, según corresponda la adscripción de cada uno de ellos, agregando a sus funciones la de estudiar el posgrado en el programa de maestría, porque como ya señalamos sólo hay esta modalidad mixta para maestría.

Así, respecto a la jornada laboral, el estudiante que ingresa a la modalidad escolarizada toma de manera formal los seminarios por semestre, quedando el sábado y domingo para descanso, con jornadas diarias máximo de ocho horas. Los periodos vacacionales son respetados íntegramente.

En relación con el sueldo, considerado como la retribución que hace el Gobierno del Estado de México, se mantiene el que tienen en su categoría laboral de su plaza base con el derecho a percibir el aguinaldo conforme a la ley.

El porcentaje de las categorías laborales con que los estudiantes del posgrado se están desempeñando son los siguientes: 38% de profesores titulados, 13% de investigadores educativos, 7% de orientadores Ms, 5% de pedagogos A, 5% de profesores horas clase Ms, 5% profesor horas clase, 5% profesor Teles, 2% auxiliar de Supervisión, subdirector msa, profesor A SU, asesor metodológico y de promotores de EF frente a un 13% sin respuesta.

condiciones profesionales: antecedentes académicos

El antecedente académico de los profesores es un elemento fundamental para el desarrollo de la investigación en el instituto. Para el programa de maestría, su referente central es el de licenciatura, señalada en 13% por los participantes. Las referidas con especificidad las presentamos a

continuación con los siguientes porcentajes: 8%, Licenciatura en Psicología Educativa; 5%, Licenciatura en Educación; 5%, Licenciatura en Educación Preescolar, con un porcentaje del 2% para Licenciatura en Educación Media con Especialidad en Español, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Primaria y Danza Folklórica Mexicana, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Psicología, Maestría en Educación/Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Intervención Educativa, Licenciatura en Educación Media y Agronomía, 2% para Especialización.

Mientras que en el doctorado la Maestría se diversifica en los siguientes porcentajes:

El 17%, Maestría en Ciencias de la Educación; 3%, Maestría; 2%, Maestría en Educación Primaria, Maestría en Educación Superior, Maestría en Administración de la Educación, Maestría en Planeación Educativa, Maestría en Administración Pública en la uaem y 17% que dejó sin respuesta la pregunta por los antecedentes profesionales.

nivel educativo

El nivel educativo en que se desempeñan los estudiantes de posgrado lo compartimos en porcentaje organizado de mayor a menor el 27% de primaria, 23% superior, 17% secundaria, 10% media superior, 8% preescolar, 5% posgrado y 10% sin respuesta.

funciones que desempeñan e institución donde laboran

Un referente fundamental de los maestros que se incorporan a estudiar la Maestría en Investigación de la Educación es la función que desempeñan en el ámbito educativo. Es recurrente que el porcentaje mayor de estos sujetos interesados en estudiar la maestría sean los docentes frente a grupo: 43% docente frente a grupo, 15% profesor horas clase y 7% orientador; también encontramos en menor porcentaje del 3% coordinador de área,

3% docente investigador, 2% auxiliar de supervisión, 2% auxiliar en investigación, 2% subdirector académico, 2% investigador, 2% apoyo administrativo, 2% promotor EF, 2% investigación y examen profesional, 2% asesor, 2% director con grupo multigrado, 2% director comisionado con grupo, 2% técnico-pedagógico y 2% sin función. El 8% no respondió.

La institución en donde laboran se concentra en 12; el 22% corresponde a la primaria, 13% preparatoria, 11% normal, 8% jardín de niños, 7% secundaria, 7% telesecundaria, 5% isceem, 3% centro de bachillerato tecnológico, 3% supervisión, 2% upptye, 2% coordinación, 2% Instituto Cultural Paideia, frente a un 15% sin respuesta.

antigüedad

La práctica docente tiene un referente fundamental que refiere los años de servicio al magisterio, El primer rango de antigüedad está constituido por 28% de 11 a 15; enseguida, el 25% de 16 a 20; posteriormente, el 18% de 0 a 5. Asimismo, el 12% de 6 a 10, el 8% de 21 a 25, dos rangos en 2% de 26 a 30 y más de 30, ante un 5% sin respuesta.

La antigüedad de mayor frecuencia en los estudios de posgrado refiere entre los 11 y los 20 años, mostrando menor presencia los estudiantes que señalan tener de 26 a 30 y más de antigüedad en el servicio.

concepciones sobre ética profesional

Abordamos los problemas actuales que vivimos los seres humanos ante la direccionalidad que se le ha dado al «mundo moderno» o «posmoderno». Desde los distintos paradigmas de los campos del conocimiento, se reconoce que somos seres enajenados, cosificados, masificados y despersonalizados. Se afirma que «no sabemos quiénes somos y qué queremos». Que lo importante no son las personas, sino sus bienes y sus recursos materiales con que cuentan. Lo importante ya no es lo que se produce, sino lo que se consume. Por ello, los valores «supremos», según (Latapí, 1996), son la eficiencia, la eficacia y la excelencia, pero, sobre todo, el dinero. *¡Nos hemos convertido en mercancía!* Se ha transformado

nuestra conciencia humana por la mercantilización del mundo y de nuestra vida; a decir de Bauman, la lista de compra es nuestro brevario, mientras que los paseos por los centros comerciales se han convertido en nuestros peregrinajes. Nuestras emociones más intensas consisten en comprar de forma compulsiva y luego liberarnos de las posesiones que ya no son lo suficientemente atractivas, para en su lugar colocar unas que nos resulten más atractivas. La plena satisfacción del placer del consumidor significa la plenitud total. Compro, luego soy (2013:59).

Por lo que refiere al conocimiento, éste no real, sino virtual. Sabemos mucho del mundo, pero tenemos poca experiencia de él (Smalk). Vivimos, pues, un bloqueo histórico como latinoamericanos y particularmente como mexicanos. Nuestras formas y modos de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar han sido trastocados de manera severa.

Ante este panorama de incertidumbre y negación, la gran pregunta es: *¿qué hacer?* Sin desconocer las limitaciones de nuestra existencia y con el ánimo de ser positivos y optimistas, la actitud proactiva propia de las sociedades y de los sujetos creativos es aquella que intenta anticipar el futuro y que mantiene viva la esperanza en la búsqueda de alternativas. Es decir, partimos del reconocimiento de que las sociedades y sus individuos autónomos saben que la mejor opción es aquella que se hace para *educar el carácter, el ethos*, y que las energías mejor empleadas son las que se gastan en construir «auténticas personas». Por ello, es necesario ir detectando qué valores generan las sociedades proactivas e ir proponiendo incorporarlos en la vida cotidiana como el mejor *proyecto* que puede unir a los miembros de una sociedad, entendiendo que los valores, de acuerdo con el mismo (Latapí, 2001), desde una mirada amplia pueden ser juicios apreciativos, motivos de acción, aspiraciones o deseos, así como las cualidades reales de las personas, las cosas, las instituciones y los sistemas, lo cual implica que los valores buscan fundamentalmente la autoafirmación de lo humano. Lugar donde se vinculan la ética, la moral, el derecho y la política, entre otras ciencias.

Entonces, para hablar de la ética profesional, además de entenderla como teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad, debemos circunscribirla a los actos de los seres humanos, sus fines, su significado e intencionalidad y, por tanto, los principios que regulan su actividad tienen su origen en ella. Es decir, el *ethos* se refiere a la

forma de vida que adopta un grupo de individuos en una sociedad, vinculada con sus parámetros de valoración, por lo cual la ética profesional no se adquiere en la práctica de la profesión, sino que se gesta desde la formación profesional. En ese sentido, diríamos que «sin ethos no se puede alcanzar una genuina formación profesional». Por ello, un comportamiento ético implica en los estudiantes la apertura hacia el conocimiento un compromiso genuino por el estudio con rigor académico. Es decir, el comportamiento ético se relaciona con la integridad de la persona y revela la responsabilidad que cada quien tiene consigo mismo y con los demás.

De ahí que la ética de la responsabilidad pone el acento en el compromiso vital con nosotros, en especial con los más débiles y excluidos, y con la naturaleza, que hace posible la vida humana, por lo que la ética de la responsabilidad obliga a la acción, que es la única facultad que tenemos para producir los cambios sociales necesarios, junto con otros, formando colectivos o participando en instituciones, para que nuestras decisiones tengan posibilidades de realización. Desde este marco, nos sumergimos en los primeros datos recuperados desde los sujetos de investigación en cuestión, encontrando los siguientes hallazgos:

1. concepciones sobre ética profesional de los estudiantes de maestría y doctorado del isceem

El Cuestionario de Actitudes y Opiniones de los Estudiantes de Posgrado del isceem, sobre Ética Profesional Docente, es el primer instrumento de campo mediante el cual recuperamos la información de campo. Nos referimos a las respuestas que estudiantes de maestría y doctorado del isceem, de la sede Toluca y División Tejupilco, dieron a este instrumento.

La primera pregunta del cuestionario alude precisamente a las concepciones que tienen los informantes respecto a la ética profesional. El análisis de sus voces nos llevó a reconocer distintas dimensiones que rescatamos en este escrito; en primer lugar, damos cuentas de las concepciones sobre ética profesional de los estudiantes de maestría y posteriormente de los estudiantes de doctorado.

1.1. Concepciones sobre ética profesional de los estudiantes de Maestría en Investigación de la Educación del isceem Toluca y Tejupilco.

El cuestionario escala utilizado en esta investigación² se aplicó a una muestra de 23 estudiantes de la Maestría en Investigación de la Educación, Generación 2012-2014, de las modalidades Escolarizada y Mixta de la División Académica Tejupilco.

La pregunta eje de este apartado que incluimos en el cuestionario es qué significa para los estudiantes de Maestría en Investigación de la Educación la ética profesional. Las respuestas que escribieron permiten identificar distintas dimensiones en sus concepciones.

La primera dimensión que los estudiantes destacan se refiere a «vivir en armonía con el otro [...] de actuar, que tiende a hacer el bien para ayudar a otros; nace de uno mismo a partir de una conciencia» (P1-Cuestionario escala/p.1).

Esta dimensión de la ética alude a lo que Beauchamp y Childress (2002) denominan *principio de beneficencia*, en tanto implica todas las formas de acción profesional que buscan beneficiar a otras personas, en este caso, los alumnos, por lo que ser ético en estos casos se da en la ayuda al otro para vivir en armonía. El 13% de las respuestas se ubica en esta dimensión.

También encontramos algunos significados de la ética profesional basada en principios y normas que rigen al ser humano. Los testimonios que nos permiten interpretar estos son los siguientes: «Normas, acciones, valores, costumbres, que regulan las relaciones humanas [...] Ciencia práctica normativa que rige al ser humano para ejercer los derechos y conducir su vida [...] Son los principios normativos con los que se debe contar para ser un buen ser humano [...]» (P1-CUE/ESC/p.1).

La ética vista desde principios y normas sugiere, como lo plantea Yurén (2013:7), el reconocimiento de la moralidad como una dimensión de la ética profesional que enfatiza «el procedimiento que se sigue para juzgar la rectitud de una norma o decisión y se manifiesta como un sentimiento

² Este instrumento surge como parte del Proyecto interuniversitario sobre ética profesional, que se creó en 2006 y en el que participan 16 universidades mexicanas, únicamente sufrió modificaciones en el apartado de los datos de identificación y en la primera parte donde incluimos 11 preguntas abiertas que aluden a las especificidades de trabajo que se desarrollan en el isceem como parte de sus dinámicas y programas académicos.

de obligación o deber» y que posibilita el reconocimiento de derechos y obligaciones para ejercer la profesión y la propia vida. El porcentaje de respuestas que se ubica en esta dimensión de la ética es de 13 por ciento.

Otro grupo de respuestas que se refieren al conjunto de valores que orientan las prácticas de la ética profesional, entre ellos los informantes, mencionan lo siguiente: «Ser honesto [...] actuar con honestidad, equidad y justicia [...] practicar valores y pensar en los demás [...] responsabilidad y respeto con las personas que están a mi alrededor [...] la actividad personal puesta en práctica a partir de valores» (P1-CUE/ESC/p.1). Estos suelen ser los valores que desde los estudiantes de Maestría caracterizan la misión de la profesión (Yurén, 2013).

La mayor parte de respuestas las encontramos aquí, ya que 30%o de los sujetos de la investigación considera este énfasis de la dimensión ética en la profesión, por lo que predomina este reconocimiento.

En igual porcentaje también se ubica otro aspecto de la ética. Nos referimos a lo que en palabras de los estudiantes significan como ética cuando dicen que es: «Lo adecuado, lo correcto, centro del ser humano como fin en si mismo [...] los actos buenos y malos del ser humano [...] se encarga de determinar qué una acción es buena o mala [...] ser un buen ser humano» (P1-CUE/ESC/p.1). Este calificativo al que se refieren los estudiantes está relacionado con el plano de la dimensión de la eticidad que Yurén (2013:7) denomina como parte de la ética profesional. Ella plantea que «La eticidad de una profesión es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de 'buenas'». De alguna manera, los informantes contemplan aquello a lo que estamos obligados y, a su vez, lo que está prohibido en el campo de la profesión docente.

Esta concepción de la ética profesional permite vislumbrar desde los estudiantes el marco de acción en que se pueden mover sus prácticas. Se trata de un significado que adquiere sentido en el paso de una generación a otra y que se reproducen, enriquecen o ajustan en la relación con los otros docentes o alumnos de los diferentes nivel educativos.

Finalmente, encontramos una dimensión más de la ética profesional que involucra la toma de conciencia del sujeto, es decir, diría Yurén (2013:12), «la praxis es práctica en la que se combina saber, actuar moral y hacer»; los estudiantes articulan este planteamiento cuando que la ética

profesional es «ser congruente con lo que se hace, se dice, se piensa [...] ser congruente entre lo que digo y lo que hago, en la búsqueda de la justicia para todos, respetando la diversidad de cada sujeto [...] actuar consciente y justamente ante las circunstancias de la vida» (PI-CUE/ESC/p.1).

Esta dimensión de la ética implica necesariamente la crítica de la realidad social que vive cada profesional en sus prácticas. Por ello, somos capaces de mirarnos a nosotros mismos y modificar esquemas de actuación y estructuras. Los informantes que reconocen esta dimensión son 14 por ciento.

El Programa de Estudios de la Maestría en Investigación de la Educación reconoce en la propuesta curricular, desde la modalidad tutorial, que se entiende como «un espacio de comunicación profunda entre tutor y tutorado; un espacio íntimo de construcción intersubjetiva que no sólo implica saberes teóricos y metodológicos, sino comprensión y apertura a los significados del otro. El sujeto se transforma en la interacción intersubjetiva con los otros» (Programa de la Maestría en Investigación de la Educación, 2011:41).

Lo anterior nos permite vislumbrar el referente ético valoral que los estudiantes de maestría perfilan en el momento de ingresar a estudiar el posgrado en el isceem, en torno a los principios imperativos de tipo general que puede orientar la relación con el otro, tutor o tutorado, en el momento en que se enfrenten a diferentes situaciones en el proceso de formación.

1.2 Concepciones sobre ética profesional de los estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación del isceem Toluca, generación 2012-2014

La pregunta que inicia esta parte es la misma que se planteó a los estudiantes de maestría, la cual se refiere a qué significa para ellos la ética. Sus voces a partir de la pregunta son las recuperamos en adelante.

El primer rubro de respuestas que dan los estudiantes permitió reconocer la ética desde la dimensión axiológica, es decir, la ética desde la práctica de valores, como lo señalan los siguientes testimonios:

Cúmulo de valores asumidos y aprendidos para constituirse como sujetos [...] Conjunto de valores adoptados en lo particular [...] Guarda estrecha relación con los valores del sujeto [...] Un área que se refiere al conocimiento y práctica de valores [...] Disciplina que sienta las bases para una práctica consciente de los valores universales [...] Respeto, honestidad y responsabilidad (P1-CUE/ESC/p.1).

El 29% de los estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación del isceem establece esta relación de la ética profesional con los valores. Otro grupo de estudiantes, al responder qué significa la ética profesional para ellos, mencionan la dimensión moral; en específico, aluden al comportamiento moral de los sujetos en la relación que establece con los otros. Este grupo de aseveraciones plantea que la ética profesional es:

El estudio del comportamiento moral de los hombres en sociedad [...] Ciencia que estudia la moral [...] se ocupa de pensar el correcto comportamiento del ser humano [...] ligado a la moral, a la manera de comportarnos al respecto [...] Es lo referente a la moral que dice que es bueno y que no [...] Hacer las cosas de manera correcta o hacer las cosas bien [...] Es el contenido de una actuación, que tiene que ver con la moralidad (P1-CUE/ESC/p.1).

Este rubro de respuestas representan el porcentaje de mayor proporción; el 31% de los informantes dio estas respuestas que se relacionan directamente con el campo de la moral y los comportamientos.

También encontramos testimonios de los estudiantes del Doctorado que relacionan la concepción de la ética con normas y costumbres; son el 20% de la muestra considerada. Sus voces las apreciamos en el sentido siguiente: «Del término *ethos*, que significa costumbre [...] rama de la filosofía que se encarga de estudiar las acciones humanas a partir de las normas y costumbres que rigen a un colectivo [...] Imprimir a mis actos norma» (P1-CUE/ESC/p.1).

Hay testimonios de estudiantes que articulan la ética con el buen vivir y la felicidad. Sus respuestas son el 20% restante de la muestra considerada. Cuando les preguntamos ¿qué es ética profesional para usted?, respondieron: «[...] procurar el bienestar del ser humano [...] la felicidad y el buen vivir» (P1-CUE/ESC/p.1).

En resumen, las concepciones que los estudiantes de doctorado tienen sobre ética profesional se agrupan en cuatro dimensiones expuestas.

bruma en la ética profesional

En la población escolar del instituto hay preocupaciones de tipo ético. No obstante, en algunos casos refieren la ética a normas, comportamientos, costumbres, el buen vivir, la felicidad, la moral y en otros casos a los valores. De ahí que suponemos una bruma conceptual y práctica que limita la visibilidad para establecer la diferenciación y la interrelación de cada una de las cuestiones que tienen cabida en la ética, pero no necesariamente a todo se puede denominar como ético, en el estricto sentido del concepto.

Abordar la ética, moral, valores y ética profesional, merecería abrir una agenda para el estudio de cada uno de estos asuntos. Por ejemplo, tan sólo la moral, a decir de Bauman, consistiría en realizar un inventario posiblemente amplio de los problemas morales que hombres y mujeres del mundo posmoderno intentan resolver: problemas que eran desconocidos o pasaban inadvertidos para generaciones anteriores, así como antiguos problemas —ampliamente investigados en el pasado— con nuevas facetas. Y no son pocos ambos tipos de problemas, ya que la «agenda moral» de nuestros días abunda en temas que los estudiosos de temas éticos del pasado apenas tocaron, y con razón, ya que entonces no se articulaban como parte de la experiencia humana (2005:7).

La formación profesional para la investigación y la docencia en el isceem es un asunto ético vigente, que requiere trascender la bruma con la que hasta hoy se asume la formación ética y profesional de los estudiantes de posgrado.

reflexiones finales

La ética profesional debe ocupar un lugar vertebral en la formación de los estudiantes de posgrado. Uno de los retos de institución es volverla explícita en los estudios de maestría y doctorado.

Debe mantenerse la esperanza de que nuestros estudiantes no sólo en el isceem), sino de todos los niveles escolares, atiendan esta necesidad de búsqueda. Respecto a los docentes, estas ideas nos invitan no sólo a la reflexión, sino a reconocer que nuestras acciones son el espejo donde se miran nuestros estudiantes día a día.

referencias

- Altamirano, Carlos, et al. (2011). Interrogando el pensamiento crítico latinoamericano. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 20, año 2, 28 de mayo de 2009. cIacso/La Jornada.
- Bauman, Zygmunt (2005) *Ética posmoderna*. México: Siglo xxi.
- _____(2010). *Mundo consumo: ética del individuo en la aldea global*. España: Paidós.
- _____(2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Libro electrónico. España: Paidós
- Beauchamp, T., J. Childress (2001). *Principles of biomedical ethics*. Quinta edición. Nueva York: Oxford University Press.
- Dussel, Enrique (2011). *Carta a los indignados*. Los Nuestros. México: La Jornada Ediciones.
- Faletto, Enzo (2009). Necesitamos una nueva ética de comportamiento. México: *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 2, núm. 20, año 2. 28 de mayo de 2009 cIacso/La Jornada.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi.
- Figueroa Katra, Lyle de, Ana Hirsch Adler, Susano Malpica Ichante (2009). *Horizontes éticos y educación en México*. México: Gernika.
- Foucault, M. (1982). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Argentina: Altamira.
- González Casanova, Pablo (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el siglo xxi*. México: Siglo del Hombre, cIacso.
- Grüner, Eduardo (2011). Las vicisitudes del pensamiento crítico, hoy día. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, núm. 44, año 4, 15 de octubre de 2011. México: cIacso, La Jornada.
- Guariglia, Asvaldo et al. (2000). Alcance y sentido de la ética aplicada. *Reflexión ética en educación y formación*. Serie Documentos. México: Novedades Educativas de México.

- Halse, C. (2011). Confessions of an ethics committee chair. *Ethics and Education*, 3, vol. 6. October. United Kingdom, Routledge.
- Hinkelammert, F. (2002). El sujeto negado y su retorno. *Revista Pasos*, 104, segunda época, noviembre/diciembre. Costa Rica. Departamento Ecuménico de Investigaciones, pp. 1-12. <www.biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Costa_Rica/dei/20100425022942/2024531581.pdf>.
- Hirsch Adler, Ana, Rodrigo López Zavala (2012). *Ética profesional en la docencia y la investigación*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Del Lirio.
- isceem (2011). Programa de la Maestría en Investigación de la Educación. México. *Gaceta isceem*, 38. Segunda época. Junio.
- _____(2012). *Reglamento General de Estudios de Posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*. México: isceem.
- _____(2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2017*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México: isceem.
- Levinas, Emmanuel (2001). *La huella del otro*. México: Taurus.
- López Zavala, Rodrigo (2011). *Ética de la profesión académica. Valores del profesorado en la sociedad del conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Juan Pablos Editor.
- Marcuse, H. (1999). *El hombre unidimensional*. España: Ariel.
- Meléndez Ferrer, Luis (2006). Aspectos sociales, profesionales e institucionales de los profesores de ingeniería. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10 (julio-diciembre): <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=30910210>> (18 de marzo de 2014).
- Mélich, Joan-Carles (2010). *Ética de la compasión*. España: Herder.
- Mélich, J.-C., F. Bárcena (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.*, Barcelona, España: Paidós.
- Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (2000). *Ética*. México: Tratados y Manuales Grijalbo.
- Sanz Ponce, Roberto. Director. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, España, Revista científica de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad Católica de Valencia.
- Wiggershaus, Rolf (2011). *La Escuela de Fráncfort*. México: fce, uam.
- Yurén, T., (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de «agencia». *Revista Perfiles Educativos*, 142, vol. xxxv, Suplemento 2013. México: Iisue, Unam.
- Zemelman, H. (2007) *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. España: Anthropos.



epílogo

Ana Hirsch Adler / Rodrigo López Zavala

Las instituciones contemporáneas viven una ola de pérdida de confianza. Podríamos afirmar, en sintonía con Ulrich Beck, que estamos en medio de una sociedad en riesgo. Las decisiones que imperan no ofrecen soluciones a la crisis de legitimidad por la que atraviesan las instituciones públicas, sociales y privadas. Y lo que resulta desafiante para investigadores en este campo temático, quienes buscamos conocer este fenómeno que ha venido creciendo en lo que va del siglo xxi, es que en la cresta de las decisiones que están provocando el descrédito de las instituciones se encuentra una amplia franja de personas que son profesionales y que estuvieron buena parte de su vida desarrollando aprendizajes en instituciones de educación superior. Por eso, nuestra pregunta: ¿cuál fue la formación que desarrollaron y qué lugar ocupa la ética y los valores en su cultura profesional?

Las universidades y las escuelas normales, en especial los académicos, no somos culpables de todas las decisiones y prácticas no éticas de los egresados de la educación superior; sin embargo, la influencia formativa y sistemática de los profesores se sitúa como un tema que merece estudiarse, ya que la acción docente se ha convertido en foco cuestionable, teniendo en cuenta los resultados en el ámbito de las profesiones. No hacerlo, es dejar que la educación superior quede atrapada en una racionalidad tecnocrática, olvidando que pertenecemos a una comunidad humana y que tenemos deudas sociales y morales que debemos saldar como profesionales.

Las profesiones no han sido pensadas sólo como fuente de retribución económica para quienes las ejercen. Sin duda que esto es imprescindible. Sin embargo, su legitimidad también se logra retribuyendo a la sociedad el bien recibido al contribuir con sus saberes profesionales en el progreso social y comunitario, teniendo en cuenta que la equidad en la distribución de los bienes culturales y económicos hace posible vivir en una sociedad más civilizada y justa. Por esa razón, hay que seguir preguntando: ¿hasta dónde está desarrollándose la ética profesional en la educación superior? Por el lugar que ocupan los profesionales en la sociedad, este campo temático se ha convertido en un espacio creciente de la investigación educativa.

Ética profesional en educación superior
Finalidades, estrategias y desafíos de la formación,
de Ana Hirsch Adler
y Rodrigo López Zavala
(coordinadores),
terminó de imprimirse en agosto de 2014
en los talleres de Ediciones del Lirio,
México, df.
Tiraje: 1000 ejemplares





