

COMPETENCIAS Y RASGOS DE ÉTICA PROFESIONAL EN ESTUDIANTES Y PROFESORES DE POSGRADO DE LA UNAM

Ana Hirsch Adler

Currículo: investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Doctorado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Actualmente, realiza el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, en el que participan 16 universidades del país.

Resumen

En este artículo se describen los resultados obtenidos con estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en relación con la ética profesional. La información se basa en la aplicación de un instrumento expresamente diseñado para el proyecto de investigación sobre Ética Profesional de la UNAM.¹ Lo coincidente en el instrumento aplicado a las muestras de estudiantes y profesores es la pregunta abierta acerca de cuáles son los cinco principales rasgos de “ser un buen profesional” y una escala de actitudes, que cuenta con 55 proposiciones.² La muestra de los estudiantes de los 40 posgrados de la UNAM fue de 1 086 y la de los profesores, de 719, únicamente de los niveles de maestría y doctorado. Este artículo se centra en la comparación de los resultados obtenidos con los estudiantes y los profesores. Se presentan, además, algunas ideas sobre las competencias en educación, con fines de reflexión, ya que la clasificación en competencias (cognitivas, éticas, sociales, afectivo-emocionales y técnicas) y sus respectivos rasgos³ fue utilizada para codificar todas las respuestas a la pregunta abierta y las proposiciones de la escala.

Abstract

This article describes the results obtained with graduate students and professors of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) regarding professional ethics. This information is based on the application of an instrument designed for this research project on Professional Ethics in UNAM. The instrument applied to a number of students and teachers includes the open ended question: what are the five main traits of “being a good professional”? and a range of attitudes with 55 propositions. The sample covered 40 graduate programs of the UNAM. 1 086 students and 719 teachers were surveyed. The paper focuses on the comparison of results with students and teachers, and presents several ideas to be considered regarding skills in education, since the existing categorization skills (cognitive, ethical, social, affective-emotional, and technical) and their traits were used to encode all the answers to the open ended question and the proposed scale.

¹El proyecto está financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM.

² El cuestionario-escala aplicado a los profesores incluye, además, tres preguntas cerradas y otras tres abiertas. Estas últimas se refieren a los principales valores que la Universidad debería promover en su alumnado y en su profesorado, y si consideran que debería existir una materia de ética profesional en todas las carreras y con qué contenidos.

³Es importante mencionar que los rasgos, que en realidad son categorías, se construyeron al combinar respuestas basadas en su significado.

INTRODUCCIÓN. PROYECTO INTERUNIVERSITARIO SOBRE ÉTICA PROFESIONAL

Los antecedentes de este proyecto de investigación en la UNAM se ubican dentro de la realización de los “Estados de conocimiento en investigación educativa en México”, tarea convocada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie, AC), a principios de 2001. Uno de los estados del conocimiento correspondió al campo temático de educación, valores y derechos humanos, en el que se delimitó como una subárea indispensable las “Investigaciones de valores universitarios y profesionales” (Hirsch *et al.*, 2003). El análisis de las investigaciones encontradas en el país de 1992 a 2002 reflejó poca producción específica en ética profesional, y en particular en el nivel de posgrado.

La ética profesional ha sido un área de interés desarrollada, desde sus fundamentos teóricos, en Estados Unidos de América, principalmente en la bioética y ciencias biomédicas, así como en países de Europa, como Francia, Alemania, Gran Bretaña y España. Este último país tiene una enorme relevancia por la construcción de una aproximación sobre la “Ética general de las profesiones” (Hortal, 2002), que retoma principios y reglas generadas en las ciencias biológicas y de la salud, y los generaliza a las otras áreas de conocimiento. Partiendo de este marco general, un grupo de académicos españoles ha impulsado la investigación y publicación de obras de disciplinas específicas, como enfermería, trabajo social, comunicación, ingeniería, ciencia y tecnología de alimentos, genética, traductores e intérpretes, ciencias jurídicas, pedagogía, sociología, ingeniería y administración.

La ética profesional, a pesar de que tiene ya un largo recorrido en las ciencias biológicas y de la salud, su impacto en las otras áreas de conocimiento se produce a finales del siglo XX y principios del actual. Se constituyó, así, un campo significativo de investigación en el orden mundial, con impacto, por ejemplo, en la sociología de las profesiones. Su fuerza y actualidad son tales que ha repercutido en la formación profesional en todas las áreas del saber.

Esta dinámica en la investigación y la formación no ha tenido el mismo impacto en América Latina, sin desconocer que también en este continente las disciplinas relacionadas con la vida y la salud han incorporado, desde hace varias décadas, contenidos y asignaturas de ética profesional.

En el caso de México, el estado de conocimiento ya mencionado identificó algunas investigaciones relevantes, sin que se hubiese consolidado (en ese momento) un campo de estudio como tal. Una actualización reciente del estado de conocimiento sobre valores y ética profesionales (Hirsch, 2006), sin embargo, mostró avances en el desarrollo de la investigación universitaria. Con base en los resultados de lo encontrado en México, se consideró necesario generar una línea de investigación sobre ética profesional en 2003 en la UNAM.

La intención primordial estaba orientada a la formación de un marco conceptual y metodológico, que no sólo permitiera conocer el campo temático, sino también aproximarse a las actitudes y opiniones acerca de la ética profesional, en los dos sujetos prioritarios en las universidades: los estudiantes y los profesores. Debido a que se habían localizado muy pocas investigaciones referentes al posgrado, se decidió ubicar el trabajo en ese nivel.

Así, se delimitó un escenario menor y más abarcable al de la formación profesional básica; sin embargo, el crecimiento del posgrado en el país, e incluso los procesos de descentralización educativa a nivel de la educación superior, implicaron la consideración de un número significativo de estudiantes y profesores de

posgrado. Tan sólo en la UNAM había alrededor de 7 000 profesores de posgrado en 2006-2007, y de estudiantes de maestría y doctorado, 9 923 en 2004-2005 (UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, 2004 y 2006).

Esa cantidad implicó la necesidad de construir un instrumento capaz de acceder a tales dimensiones de población. Por ello, se diseñó un cuestionario-escala que permitiera abarcar muestras representativas. La línea de investigación se materializó, pues, en la realización de un proyecto de investigación sobre ética profesional. En la UNAM, el cuestionario-escala se aplicó a una muestra de 1 086 estudiantes y a una de 719 profesores de los 40 posgrados.

El campo temático se fue consolidando; cuestión que se reflejó en diversos productos para la docencia en forma de seminarios de posgrado, asesoría de tesis, y difusión y extensión académica (ponencias nacionales e internacionales y publicaciones). Hasta ese momento lo obtenido estaba concentrado en una sola institución de educación superior: la UNAM. Por ello, se consideró que un mayor desarrollo del campo requería la incorporación de la diversidad existente en otras universidades públicas y privadas del país. A partir de 2006 se invitó a participar en el proyecto de investigación a 16 instituciones de educación superior de distintas regiones del país. Con este fin, se organizó el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional. Los equipos, en su mayoría, utilizaron la misma estrategia metodológica para encuestar simultáneamente a estudiantes y profesores de posgrado.

En este artículo se presentan dos temas significativos del proyecto de investigación: una conceptualización sobre competencias en educación, con base en el trabajo de Escámez y Morales (2007), que forma parte del marco teórico, y una comparación de los principales resultados encontrados entre los estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. Los resultados serán utilizados como un referente significativo para la construcción de estrategias de formación en ética profesional a nivel universitario, junto con los avances del marco teórico.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

La selección de los tipos de competencias y sus rasgos se produjo fundamentalmente con base en el trabajo de campo. El concepto de competencias en educación, sin embargo, forma parte del marco teórico del proyecto de investigación, y la caracterización que han hecho algunos académicos españoles al respecto permitirá de manera paulatina repensar los resultados obtenidos.

Este concepto, en los últimos años, se ha ido reformulando y enriqueciendo con los aportes de diversos autores y se ha ido alejando de una concepción meramente eficientista. Aquí presentamos tres propuestas:

Para Antonio Bernal (2004, pág. 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 suje-

to 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.

El autor afirma que podemos identificar rasgos de las competencias. Ese conjunto de rasgos constituye “una especie de *yo competente*, encargado de la organización y mediación de conductas a través de un amplio repertorio de tareas y de roles, configurador de la identidad personal”. Son una estructura cognitiva y cubren un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones problemáticas, lo que supone conocimiento, actitudes, y pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2005, pág. 98).

Para Escámez y Morales (2007), existen tres concepciones acerca de las competencias en educación: 1) *como saber hacer*, que destaca el desempeño en el aprendizaje; 2) como *capacidad*, que se refiere a la potencialidad de todo ser humano y 3) la vinculación entre ambas, que consiste en que la potencialidad del sujeto “puede transformarse en acto, a través de conductas observables”.

Los autores señalan que, de cualquier manera, las conductas nunca son “manifestación de la totalidad de la competencia”. Sintetizan seis características: a) son aprendizajes adquiridos en contexto; b) son aprendizajes de carácter complejo; c) se manifiestan en desempeños; d) son evaluables; e) apuntan a la transversalidad; y f) requieren el aprendizaje durante toda la vida. Se trata de “aprendizajes, dominios que las personas construyen gracias a los recursos que poseen, a las experiencias educativas, a las oportunidades de ejercitación y a las demandas de su contexto”.

1. Las competencias entendidas como “aprendizajes en contexto” tienen consecuencias pedagógicas significativas para la formación de los alumnos y la vida en sociedad. Los autores aducen seis razones: a) la escuela requiere tener en cuenta a quiénes se dirige y el contexto en que se desarrollan; b) reconocer la heterogeneidad como una realidad y principio rector de sus intervenciones; c) considerar los contextos existentes y crear nuevos dependiendo de las necesidades de los sujetos a quienes se dirige; d) al existir diversos modelos de desempeños en contexto, se dificulta la evaluación masiva tradicional, ya que las diferencias de los sujetos en los niveles de competencia son explicables, pero no comparables; e) los diversos modelos de desempeño son una fuente de información continua sobre la educación impartida; y f) la evaluación de competencias requiere un sistema contextualizado.

2. Las competencias como “aprendizajes de carácter complejo” implican al menos tres condiciones: no constituyen una habilidad muy específica, pues su objetivo no es la adquisición de un aprendizaje que se agota en sí mismo sino que requieren la movilización de recursos para su adquisición y realización.

Las competencias requieren para su adquisición de la existencia en el individuo de unos recursos (prerrequisitos): capacidades, conocimientos, rasgos de personalidad, actitudes, valores, etc., así como de los recursos que le ofrece el contexto: redes de información, relaciones, oportunidades, necesidades (Le Boterf, en Escámez y Morales, 2007); tales recursos son indispensables para su adquisición, adaptación a los distintos contextos y, especialmente, para enfrentar tareas complejas, exigentes y poco rutinarias, pero no son en sí mismos competencias.

La tercera condición es que superan los saberes para convertirse en recursos y formar nuevas competencias.

3. Las competencias se manifiestan en actuaciones y para ello exigen un desempeño competente en una situación y tiempo determinados. Deben manifestar al menos cuatro dominios: a) un *saber* o, lo que es igual, una serie de conocimientos comprensivos que justifican y dan sentido a las acciones; b) un *saber hacer*, que significa un saber aplicado que responde a ciertos referentes de calidad compartidos socialmente; c) un *saber estar*, que se refiere al campo actitudinal; es decir, la evaluación que hace el sujeto sobre la situación (Sarramona, en Escámez y Morales, 2007); y d) un *saber actuar*, que permite movilizar, combinar y transferir un conjunto de recursos, en una situación compleja y en un contexto determinado, con vistas a una finalidad (Le Boterf, en Escámez y Morales, 2007).

4. Las competencias son dominios evaluables, al menos por seis razones: a) las competencias son observables a través de los desempeños, pero éstos no reproducen del todo la competencia, por lo que resulta interesante evaluar las competencias más allá del desempeño; b) se pueden identificar algunos rasgos indicadores de las competencias; c) las competencias son dominios que se aprenden y expresan en contextos específicos y deben ser evaluadas en los mismos contextos en donde se han aprendido; d) la evaluación de competencias debe hacerse con fines de mejoramiento personal, más que de comparación entre distintos sujetos; e) resulta improbable poder igualar a las personas por las competencias, ya que, en el dominio, se sigue conservando un nivel, un estilo y un modo particular; f) conviene distinguir al menos tres momentos en la evaluación: el de los recursos individuales y del contexto para construir las competencias, el de la construcción de las competencias como proceso, y el de los resultados.

5. Las competencias apuntan a una perspectiva didáctica de carácter transversal respecto a las tradicionales disciplinas académicas, lo que conlleva implicaciones en los órdenes curricular, didáctico y evaluativo (Sarramona, en Escámez y Morales, 2007).

6. Las competencias son aprendizajes adquiridos durante la escolaridad y que se forman a lo largo de la vida, a través de experiencias de aprendizaje y de las diversificadas actividades a las que se dedica la persona.

Coincidimos plenamente con los autores en que las competencias son acciones intencionales, que implican la comprensión de situaciones problemáticas y que integran la interrelación de al menos dos tipos de saberes: *saber hacer* y *capacidad*.

La conceptualización de las competencias en educación dota a los resultados de la investigación de mayor significado y fortalece la decisión de haberlos clasificado en cinco tipos de competencias (cognitivas, técnicas, éticas, sociales y afectivo-emocionales) y en los rasgos más y menos elegidos por los estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM.

Los cinco tipos de competencias responden también a las seis características señaladas por Escámez y Morales (2007), de ser aprendizajes complejos, evaluables, situados contextualmente, que apuntan a la transversalidad y se producen durante toda la vida.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE POSGRADO DE LA UNAM

Los estudiantes de posgrado

En la muestra de 1 086 estudiantes de los 40 posgrados de la UNAM, la mitad son hombres y la mitad mujeres. Se trata de una población muy joven: 13% eran menores de veinticinco años; 60.9% tenían entre veinticinco y treinta y cinco; 15.4% estaban en el rango de entre treinta y seis a cuarenta y cinco; 5.9% entre cuarenta y seis y cincuenta y cinco; y sólo 1% resultaron mayores de cincuenta y cinco años. Los alumnos de mayor edad se ubican principalmente en las áreas de ciencias sociales y humanidades y de las artes; 15.1% estudiaban el doctorado; y 84.9%, la maestría⁴ (UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, 2004).

Los profesores de posgrado

En la muestra de 719 profesores de los 40 posgrados de la UNAM hay 384 hombres (53.40%) y 335 mujeres (46.59%). Con casi una cuarta parte del total de la muestra, el porcentaje más alto se ubica en el rango de edad de cuarenta y seis a cincuenta años. En su gran mayoría, no se trata de una población joven, pues en los rangos de cuarenta y seis a más de sesenta años se ubicó 70.38%.

Los datos sobre la edad coinciden también con la antigüedad académica: el porcentaje más elevado lo representa el personal con más de treinta años de servicio y los dos siguientes lugares, en orden descendente, están en los rubros de veintiuno a veinticinco años y de veintiséis a treinta años. En los tres mencionados se agrupa un poco más de la mitad de la muestra.

Casi la tercera parte del personal académico encuestado cuenta con el grado de doctorado (70.51%) y con maestría, 24.34%. Entre esos dos grados se ubica la gran mayoría (94.85%). Los profesores de asignatura representaron 13.35%, la puntuación más alta; los investigadores, 13.07%; y los profesores, 11.40%, con la categoría más alta (titular C). También contestaron el instrumento siete eméritos de la UNAM. El resto se ubica en las otras categorías y niveles de la UNAM.

RASGOS DE SER UN BUEN PROFESIONAL

Procedimiento de codificación

Las numerosas y diversificadas respuestas a la pregunta abierta acerca de cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesional, se agruparon en las cinco competencias citadas. Para cada una de ellas se establecieron rubros y se registró el número de veces en que fueron mencionados.

En las competencias cognitivas se incluyeron cinco rasgos: a) conocimiento, formación, preparación y competencia profesional; b) actualización y formación

⁴El instrumento se aplicó a grupos de alumnos de los 40 posgrados de la UNAM. La muestra resultó de 1 086 estudiantes, que representaban 11% de la población total que cursó el posgrado en 2004. La población total de doctorado en la UNAM, en el segundo semestre de 2004, era de 3 096 estudiantes; la de maestría contaba con 6 806 (UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, 2004). La muestra de los profesores-tutores de los 40 posgrados de la UNAM fue de 10% del total. Se trata de 719 cuestionarios de los 7 172 que constituían la población en 2006, de acuerdo con las cifras proporcionadas por la Dirección General de Estudios de Posgrado de la UNAM (2006).

continua; c) innovación y superación; d) compartir conocimientos y capacidad de análisis; y e) crítica y autocrítica.

En las competencias técnico-organizativas se definieron los siguientes aspectos: a) eficiencia, eficacia, productividad y competitividad; b) aplicación de conocimientos y resolución de problemas; c) conocimiento y competencia técnica; y d) capacidad organizativa, planeación y liderazgo.

Las competencias sociales se integran de: a) disciplina y dedicación; b) trabajo en equipo; c) ser trabajador; d) comunicación y presentación; y e) compañerismo y relaciones.

Los rasgos de las competencias éticas son: a) responsabilidad, ética profesional y personal; b) honestidad y honradez; c) compromiso social; y d) respeto y humildad.

En las competencias afectivo-emocionales hay dos elementos: a) identificación con la profesión y b) capacidad emocional.

Resultados de los estudiantes de posgrado respecto a la pregunta abierta

Se obtuvieron 5 435 respuestas a partir de los 1 086 cuestionarios aplicados a grupos de alumnos de los 40 posgrados de la UNAM.

- Resultados por tipos de competencias

Las competencias éticas (37.49%) fueron las más elegidas, seguidas cercanamente de las cognitivas (30.93%). Con porcentajes bajos se ubican las sociales (13.30%), afectivo-emocionales (10.87%) y técnico-organizativas (7.18%).

- Rasgos más y menos elegidos

En el rango más alto, los rasgos que tuvieron una mayor frecuencia son: conocimiento; responsabilidad; ética profesional y personal; actualización y formación continua; y honestidad y honradez. Se trata de elementos de sólo dos tipos de competencias: cognitivas y éticas.

En un rango medio se ubican: disciplina y dedicación; innovación y superación; compromiso social; identificación con la profesión; y capacidad emocional. Además de otros rasgos de las competencias cognitivas y éticas, se presenta aquí un rubro de las sociales (el primero) y los dos que integran las afectivo-emocionales (los dos últimos).

En el rango bajo de frecuencias (no se presentan aquí en orden descendente), hay cuatro aspectos de las competencias sociales: trabajo en equipo; ser trabajador; comunicación; y compañerismo; y dos de las competencias éticas: respeto y actuar con principios morales y valores profesionales. Preocupa el lugar tan bajo que obtuvo el valor de respeto en la pregunta abierta a los estudiantes y el lugar tan secundario que ocupan las competencias sociales.

Las competencias técnico-organizativas obtuvieron el menor número de respuestas de la muestra de estudiantes en la pregunta abierta (7.18%). Se compone de los siguientes rubros: eficacia y eficiencia; aplicación de conocimientos y resolución de problemas; conocimiento y competencias técnicas; y capacidad organizativa, planeación y liderazgo. Por los bajos porcentajes, todos estos rasgos se agregaron, en la escala de actitudes sobre ética profesional, en uno solo (conocimiento y competencia técnica), que forman las competencias cognitivas y técnicas.

Es significativo que para los alumnos de posgrado de la UNAM las competencias éticas son las de mayor importancia, ya que las respuestas obtenidas en este apartado superan ligeramente las competencias cognitivas. Cabría añadir que, aunque las competencias éticas fueron las más elevadas, de todas las respuestas obtenidas el rasgo sobre el conocimiento recibió la frecuencia más alta.

Resultados de los profesores de posgrado con respecto a la pregunta abierta

En la muestra de 719 profesores de posgrado de la UNAM se obtuvieron 3 639 respuestas.

- Resultados por tipos de competencias

Las competencias éticas (36.55%) fueron las más elegidas, seguidas de las cognitivas (32.65%). Con porcentajes bajos se ubican las sociales (12.72%), afectivo-emocionales (9.59%) y técnico-organizativas (8.49%).

- Rasgos más y menos elegidos

En términos generales, los rasgos más importantes, en orden descendente, fueron: conocimiento; responsabilidad; honestidad y honradez; actualización y formación continua; y disciplina y dedicación. Además de los correspondientes a las competencias cognitivas y a las éticas, se incluye entre los primeros cinco lugares uno de las sociales (el último).

En las siguientes cinco posiciones están: innovación y superación; ética profesional y personal; compromiso social; identificación con la profesión; y capacidad emocional. Junto con otros rasgos de las competencias cognitivas y las éticas, están (al igual que en las respuestas de los estudiantes) los dos elementos que constituyen las competencias afectivo-emocionales.

Los menos importantes resultaron ser, en orden descendente: respeto; trabajo en equipo; comunicación; conocimiento y competencia técnica; ser trabajador; compañerismo; y actuar con principios morales y valores profesionales.

Aunque en el caso de los profesores, en la pregunta abierta, mejora un poco el porcentaje que tiene respeto, aun así se encuentra en el nivel bajo de frecuencias. Los otros cuatro rasgos de las competencias sociales están también en este rango, lo mismo que los elementos de las competencias técnico-organizativas. De estas últimas, el elemento más alto es el de formación de recursos humanos y habilidades para la docencia (rasgo no considerado en los estudiantes de posgrado).

RESULTADOS GENERALES DE LA ESCALA DE ACTITUDES⁵

Resultados obtenidos con los estudiantes de posgrado en la escala

Los porcentajes más altos de respuestas positivas se registran en las competencias cognitivas y técnicas (88.3%); le siguen las afectivo-emocionales (85.8%), éticas (84.9%) y sociales (74.2%).

En referencia a los 16 rasgos de la escala, en síntesis, puede señalarse lo siguiente: en todos los resultados (de la pregunta abierta y de la escala de actitudes, en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM), el aspecto más considerado es el de conocimiento, formación, preparación y competencia profesional. Los otros rasgos con un porcentaje alto de respuestas positivas en los estudiantes, en la escala de actitudes, son: responsabilidad; respeto; honestidad y honradez; y competencias técnicas. Podemos apreciar, como en la pregunta abierta, una combinación de rasgos de las competencias cognitivo-técnicas y de las éticas.

⁵Además de los resultados generales de la escala de actitudes (en términos de tipos de competencias y rasgos) presentados en forma sintética, se tienen los datos clasificados por cada uno de los 40 posgrados de la UNAM, tanto en estudiantes y profesores, como con su agrupación en las cuatro 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 y Pérez, 2005b; Hirsch, 2007 y 2008).

En el nivel medio de frecuencias están: innovación y superación; identificación con la profesión; capacidad emocional; ser trabajador; y ética profesional y personal. Llama la atención que el rasgo de ser trabajador en el caso de los estudiantes esté en este nivel, ya que obtiene baja puntuación en la pregunta abierta (tanto en estudiantes como en profesores). Veremos, más adelante, que en el caso de los profesores en la escala está también en un nivel bajo. Los otros cuatro elementos se encuentran en todos los resultados en el nivel intermedio.

Con bajas puntuaciones están: actuar con principios morales y valores profesionales; actualización y formación continua; comunicación; prestar el mejor servicio a la sociedad; y compañerismo y trabajo en equipo. El primero, en todos los casos, está en este nivel, excepto en los profesores, en la escala de actitudes (en la que ocupa la octava posición).

Nos sorprende que actualización y formación continua tenga un porcentaje tan limitado, puesto que está en un nivel elevado en la pregunta abierta.

Es importante expresar la preocupación que genera el que el rasgo de prestar el mejor servicio a la sociedad haya obtenido una puntuación tan baja; el vínculo con la sociedad es una de las metas principales de las universidades públicas y de las privadas consolidadas y constituye uno de los ejes centrales de la ética profesional.

Resultados obtenidos con los profesores de posgrado en la escala

Los porcentajes más altos de respuestas positivas se registran en las competencias cognitivas y técnicas (89.23%); le siguen las éticas (86.93%), afectivo-emocionales (86.67%) y sociales (75.76%).

En lo que se refiere a los rasgos, el más alto es el de conocimiento. Otros con porcentaje alto de respuestas positivas son: responsabilidad; honestidad y honradez; competencias técnicas; y respeto. Encontramos una buena combinación de elementos de las competencias cognitivas-técnicas con los de las éticas. No hay rasgos altos en los otros dos tipos de competencias (afectivo-emocionales y sociales).

Con un rango medio de respuestas y en orden descendente están: identificarse con la profesión; capacidad emocional; actuar con principios morales y valores profesionales; ética profesional y personal; e innovación y superación. Exceptuando el rasgo de actuar con principios morales y valores profesionales, que en los otros resultados (de la pregunta abierta y de los estudiantes en la escala) tiene puntuaciones más bajas, los otros elementos siempre se colocan en un nivel medio de frecuencias.

En el rango bajo de respuestas positivas están: actualización y formación continua; ser trabajador; compañerismo; prestar el mejor servicio a la sociedad; saber trabajar en equipo; y comunicación. El primero es bajo en la escala en los dos sujetos de investigación y alto en la pregunta abierta. Los otros aspectos tienen en todos los casos una baja puntuación.

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE POSGRADO DE LA UNAM EN LAS DOS ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

En relación con los tipos de competencias

En la pregunta abierta acerca de los principales rasgos de “ser un buen profesional”, tanto los estudiantes como los profesores de posgrado eligieron los cinco tipos de competencias en las mismas posiciones. En orden descendente están

las éticas y cognitivas con porcentajes altos y las sociales, afectivo-emocionales y técnico-organizativas con bajos.

La situación cambia en la escala de actitudes, en la que la primera elección se ubica en las cognitivas-técnicas en ambos sujetos de la investigación; las afectivo-emocionales, en el segundo sitio en los estudiantes y en el tercero en los profesores; y al contrario en las éticas. Las sociales obtuvieron las puntuaciones más bajas.

Podemos suponer que el haber eliminado, por sus bajas frecuencias, en la escala de actitudes la mayor parte de los rasgos de las competencias técnico-organizativas e integrarlas en uno solo (conocimiento y competencia técnica) en la formación de las competencias cognitivo-técnicas, influye en que en la pregunta abierta sean ligeramente más elevadas las competencias éticas que las cognitivas, situación inversa en la escala de actitudes.

Las competencias sociales (a pesar de estar en general en las últimas posiciones) se clasifican en un mejor lugar en la pregunta abierta, tanto en los estudiantes como en los profesores de posgrado, y se colocan como última elección en la escala de actitudes. Por el contrario, las afectivo-emocionales (identificación con la profesión y capacidad emocional) mejoran su posición en la escala de actitudes. En el caso de los estudiantes, en la escala, el segundo lugar lo ocupan las competencias afectivo-emocionales y no las éticas.

Explicar estas diferencias no es una tarea fácil, pero puede deberse a que, en la pregunta abierta, los encuestados pueden contestar con libertad y con amplitud a qué rasgos dan preferencia. En la escala de actitudes, la única opción es elegir una de cinco opciones de respuesta, lo cual limita enormemente la posibilidad de expresión de las opiniones.⁶

Cuadro 1

Comparación de los tipos de competencias entre estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM

Tipos de competencias estudiantes	Tipos de competencias profesores	Tipos de competencias estudiantes	Tipos de competencias profesores
Pregunta abierta	Pregunta abierta	Escala	Escala
Éticas	Éticas	Cognitivas y técnicas	Cognitivas y técnicas
Sociales	Sociales	Éticas	Afectivo-emocionales
Afectivo-emocionales	Afectivo-emocionales	Sociales	Sociales
Técnico-organizativas	Técnico-organizativas		

Fuente: elaboración propia.

Nota: en la escala de actitudes se unieron los rasgos de las competencias cognitivas y técnicas.

En referencia a los rasgos

1. El rasgo de conocimiento es el más elevado en la pregunta abierta y en la escala, en los estudiantes y profesores de posgrado. No es un resultado sor-

⁶La instrucción para contestar la escala de actitudes solicita al encuestado valorar de uno a cinco el grado, "sabiendo que uno es poco acuerdo y cinco el máximo acuerdo".

prendente, ya que el conocimiento es la “materia prima” que se trabaja en todas las instituciones de educación superior, en sus variadas formas (creación, transmisión, difusión y preservación). Resulta significativo que el conocimiento no sólo se presente como tal en las respuestas, sino en diversas formas, como: formación, preparación, competencia profesional, formación continua, innovación, superación y competencias técnicas, que a su vez aglutinan cuestiones más específicas referidas a la importancia de la investigación, el deseo de compartir los conocimientos, a procesos de análisis, crítica y autocrítica, y a la experiencia.

2. Responsabilidad es el segundo elemento en nivel de importancia, ya que ocupa esa posición, tanto en la pregunta abierta como en la escala de actitudes y también con respecto a los estudiantes y profesores de posgrado. En la bibliografía sobre ética profesional resaltan la competencia profesional y la responsabilidad como los dos aspectos más relevantes en este ámbito (Hortal, 2002). Resultó muy interesante encontrar, con base en la indagación empírica con los estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM, estos dos rasgos como los más significativos.

3. Honestidad y honradez ocupa un tercer sitio en el caso de los profesores, en la pregunta abierta y en la escala. En los estudiantes, en la pregunta abierta está en el quinto lugar y en el cuarto en la escala.

4. Actualización y formación continua presenta diferencias entre la pregunta abierta y la escala. En la primera estrategia se encuentra en una cuarta posición (en estudiantes y profesores) y en la segunda ocupa el duodécimo sitio en los estudiantes y undécimo en los profesores. Se trata de un elemento importante de las competencias cognitivas y de gran trascendencia en la formación profesional, por lo que llama la atención que en la escala tenga porcentajes bajos de respuestas positivas.

5. Respeto es un rasgo que también varía mucho en las respuestas. En la pregunta abierta en los estudiantes tiene una puntuación muy baja, pues se ubica en el décimo tercer lugar; lo mismo sucede en los profesores en la pregunta abierta, pues se encuentra en la undécima posición. Por otro lado, en la escala de actitudes se localiza en el nivel alto: en el tercer lugar en los estudiantes y quinto en los profesores.

6. Otro rubro que presenta diferencias significativas entre la pregunta abierta y la escala es el de competencias técnicas. En la pregunta abierta se ubica en el lugar décimo cuarto en los estudiantes y profesores de posgrado y en la escala, por el contrario, está en el quinto en los estudiantes y cuarto en los profesores. Como ya se había mencionado, la razón puede deberse a que en la pregunta abierta las competencias técnicas engloban otros elementos (con porcentajes bajos): capacidad y habilidades técnicas; aplicación de los conocimientos profesionales; planeación, organización y liderazgo; eficacia y eficiencia; y también para los profesores: formación de recursos humanos y habilidades para la docencia. Todos ellos se integraron en la escala de actitudes en un solo rasgo (conocimiento y competencia técnica).

7. Aunque en casi todas las frecuencias actuar con principios morales y valores profesionales se localiza en las bajas, en la escala de actitudes en el caso de los profesores ocupa un octavo lugar (que se considera un nivel intermedio).

8. Para los estudiantes, en la pregunta abierta, el rubro de ética profesional y personal ocupa la tercera posición. Desciende en importancia (a un

rango medio de respuestas) en los estudiantes en la escala (décimo lugar) y en los profesores en la pregunta abierta (séptimo lugar) y en la escala (nove-no lugar). Esta situación es interesante, ya que el campo temático en estudio es el de ética profesional y aunque este elemento se ubica mayormente en el nivel intermedio, los sujetos de la investigación la consideraron relevante.

9. Disciplina y dedicación tiene porcentajes elevados en la pregunta abierta tanto en los estudiantes (sexto lugar) como en los profesores (quinto lugar). Este rasgo no se incluyó en la escala de actitudes.⁷

10. Innovación y superación ocupa un nivel medio en las respuestas en los estudiantes y profesores. En los estudiantes en la pregunta abierta se ubica en el séptimo lugar y en la escala en el sexto. En los profesores, en la pregunta abierta está en el sexto lugar y en la escala desciende hasta el décimo.

11. Compromiso social, que es un punto central en la ética profesional, en que se priorizan los bienes y servicios que cada una de las profesiones brinda a la sociedad,⁸ se encuentra en un lugar intermedio en la pregunta abierta (octavo lugar en estudiantes y profesores) y su equivalente en la escala de actitudes: “Prestar el mejor servicio a la sociedad” está en un nivel muy bajo, en la posición décimo cuarta en los estudiantes y profesores. Preocupa el que este rasgo tan importante para la ética profesional haya salido en un rango medio de frecuencias en la pregunta abierta y en uno bajo en la escala de actitudes.

Podemos suponer que en las ciencias fuertemente ligadas y comprometidas con el conocimiento básico y la investigación científica, este rasgo no sea el prioritario y que haya un cierto alejamiento de los estudiantes y profesores de posgrado de los beneficiarios directos e indirectos de la actividad profesional. Estos últimos, por el contrario, están siempre presentes en las disciplinas vinculadas directamente a los problemas sociales y cuyo referente central son las personas y grupos sociales. Debemos agregar que en la escala de actitudes, prestar el mejor servicio a la sociedad resultó elevado únicamente en dos áreas de conocimiento del posgrado de la UNAM: en humanidades y de las artes (en los estudiantes) y en ciencias sociales (en los profesores) (Hirsch, 2009).

Las bajas puntuaciones del valor de respeto y el de compromiso social son aspectos significativos que deben ser altamente considerados en una propuesta formativa en ética profesional universitaria. Uno de los puntos centrales que conviene introducir en el marco teórico que sustenta el proyecto de investigación es el de responsabilidad social universitaria.⁹ Las respuestas (ya codificadas y cuantificadas) a otra de

⁷El rasgo de disciplina y dedicación no fue considerado dentro de la escala, pues había obtenido porcentajes muy bajos de respuesta en el Alpha de Cronbach.

⁸ La mayor parte de los autores en el campo temático de ética profesional (y en especial Beauchamp y Childress, 2001) coinciden en cuatro grandes principios: beneficencia, cuyo sustento radica en los bienes y servicios que cada una de las profesiones brinda a la sociedad de la que forma parte; no maleficencia; autonomía; y justicia.

⁹El marco teórico del proyecto sobre ética profesional, a la fecha, consta de los siguientes aspectos: importancia de la ética profesional para las instituciones de educación superior; definiciones y caracterización de profesión en general y de ética profesional en particular; principios, reglas y competencias de la ética profesional; ética profesional como parte de las éticas aplicadas; diferencia entre ética profesional y deontología profesional; influencias económicas, técnicas y organizativas en el ejercicio profesional; valores fundamentales, especialmente responsabilidad; identidad profesional; ética de la docencia; ética de las ciencias y de la investigación científica; y propuestas de formación valoral en este campo. Los autores

las preguntas abiertas en el cuestionario-escala a los profesores de posgrado, acerca de si consideran necesario introducir materias de ética profesional y con qué contenidos, es un insumo que puede permitir una construcción basada en la combinación de elementos teóricos y resultados empíricos de la investigación.

12. Identificación con la profesión y capacidad emocional (dos rasgos que forman las competencias afectivo-emocionales) están en un nivel intermedio. En la pregunta abierta, identificación con la profesión está en el noveno lugar en estudiantes y profesores. Se encuentra mejor ubicado en la escala de actitudes: séptimo sitio en los estudiantes y sexto en los profesores. Capacidad emocional se localiza, en la pregunta abierta, en el lugar décimo en el caso de los estudiantes y de los profesores. Mejora su posición en la escala en ambos sujetos: octavo en los estudiantes y séptimo en los profesores.

13. Trabajo en equipo se ubica totalmente en un nivel bajo de frecuencias. Está en el undécimo sitio en la pregunta abierta en los estudiantes y en el duodécimo en los profesores. En la escala desciende, aún más, a los lugares décimo quinto en los profesores y décimo sexto en los estudiantes.

14. Ser trabajador también se localiza en el nivel bajo de frecuencias: en el duodécimo lugar en los estudiantes en la pregunta abierta y en los profesores en la escala de actitudes. En los profesores en la pregunta abierta, en el décimo quinto lugar y mejora en cuanto a los estudiantes en la escala (noveno).

15. En las puntuaciones más bajas en general, tanto en los estudiantes como en los profesores y en ambas estrategias de indagación, están los rasgos de comunicación y compañerismo. Igual que las frecuencias bajas en los rasgos de respeto y compromiso social se convierten en una necesidad formativa, todos los elementos de las competencias sociales son también un asunto de relevancia en dicha tarea.

Cuadro 2

Comparación de los rasgos de ética profesional entre estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM

Posición	Pregunta abierta estudiantes	Pregunta abierta profesores	Escala estudiantes	Escala profesores
1	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento
2	Responsabilidad	Responsabilidad	Responsabilidad	Responsabilidad
3	Ética profesional y personal	Honestidad y honradez	Respeto	Honestidad y honradez
4	Actualización y formación continua	Actualización y formación continua	Honestidad y honradez	Competencias técnicas
5	Honestidad y honradez	Disciplina y dedicación	Competencias técnicas	Respeto
6	Disciplina y dedicación	Innovación y superación	Innovación y superación	Identificarse con la profesión

que en mayor medida sustentan el marco de referencia son: Tom Beauchamp y James Childress (2001) y Augusto Hortal (2002). La parte medular del marco teórico es el rubro de principios y reglas de la ética profesional, que se convirtió en un eje central para guiar el proceso de investigación y la descripción y análisis de los resultados obtenidos.

7	Innovación y superación	Ética profesional y personal	Identificación con la profesión	Capacidad emocional
8	Compromiso social	Compromiso social	Capacidad emocional	Actuar con principios morales y valores profesionales
9	Identificación con la profesión	Identificación con la profesión	Ser trabajador	Ética profesional y personal
10	Capacidad emocional	Capacidad emocional	Ética profesional y personal	Innovación y superación
11	Trabajo en equipo	Respeto	Actuar con principios morales y valores profesionales	Actualización y formación continua
12	Ser trabajador	Trabajo en equipo	Actualización y formación continua	Ser trabajador
13	Respeto	Comunicación	Comunicación	Compañerismo y relaciones
14	Conocimiento y competencia técnica	Conocimiento y competencia técnica	Prestar el mejor servicio a la sociedad	Prestar el mejor servicio a la sociedad
15	Comunicación	Ser trabajador	Compañerismo y relaciones	Trabajo en equipo
16	Compañerismo y relaciones	Compañerismo y relaciones	Trabajo en equipo	Comunicación
17	Actuar con valores y principios	Actuar con valores y principios		

Fuente: elaboración propia.

Nota: se eliminaron del cuadro todos los rasgos que no son comunes a los 16 de la escala de actitudes, exceptuando disciplina y dedicación, que obtuvo puntuaciones importantes en la pregunta abierta, tanto en estudiantes como los profesores. Los rasgos formación de recursos humanos y habilidades para la docencia e identificación con la UNAM se codificaron y cuantificaron únicamente en la pregunta abierta con los profesores de posgrado. Otros rasgos que sí forman parte de la codificación y cuantificación de la pregunta abierta, tanto en los estudiantes como en los profesores, no se incluyeron en la escala de actitudes: compartir conocimientos; capacidad de análisis, crítica y autocrítica; eficacia y eficiencia; y humildad y sencillez. Los dos primeros se colocan en un nivel intermedio de frecuencias y los dos últimos en el nivel bajo.

A MODO DE REFLEXIÓN

La pregunta abierta acerca de cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesional, resultó muy útil para conocer indirectamente las opiniones de los estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM respecto a la ética profesional. Se trató de una pregunta exitosa, pues detonó múltiples y diversificadas respuestas y permitió la construcción de la “Escala de actitudes sobre ética profesional”, que se aplicó primero en España a grupos de alumnos de posgrado y en México, en la UNAM, a estudiantes y profesores. Las diferencias en los resultados, en ambos sujetos de la investigación, no

son muy significativas, aunque se pueden señalar algunas entre los rasgos más y menos importantes para los estudiantes y los profesores, tanto en la pregunta abierta como en la escala.

Es relevante que los rasgos de las competencias éticas y cognitivas sean altamente consideradas, en especial conocimiento y responsabilidad. En ambos sujetos, por el contrario, preocupa el lugar no prioritario del compromiso social y los porcentajes tan bajos que obtuvieron las competencias sociales. Lo mismo sucede con el valor de respeto en los estudiantes.

Aunque con puntuaciones bajas, advertimos rasgos de dos tipos de competencias: sociales y afectivo-emocionales. En estas últimas se resumen múltiples características de la identificación con la profesión y la capacidad emocional. Parece que los estudiantes y profesores se dan cuenta de que no basta con los conocimientos para desempeñarse con éxito en la profesión, sino que hay elementos significativos de la personalidad y el comportamiento social que apoyan su desarrollo.

Es indispensable que los alumnos universitarios conozcan y se apropien del conocimiento de los bienes y servicios que cada una de las profesiones brinda a la sociedad, sus beneficiarios directos e indirectos y las maneras más apropiadas para realizarlos. En todas las instituciones, tanto públicas como privadas, los profesionales pueden encontrar dilemas éticos significativos que afecten su desempeño. La formación universitaria debería ser capaz de brindar elementos de reflexión acerca de estos posibles problemas que sirvan de base para una adecuada toma de decisiones, tanto cognitiva como ética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, A. (2004). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* 15, 129-160.
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*, quinta edición, Nueva York: Oxford University Press.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* X (24), enero-marzo, 93-123.
- Escámez, J. y Morales, S. (2007). Competencias para la convivencia en una sociedad plural. *Revista Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 65 (126), 481-509.
- Hirsch, A. (coord.). (2003) Investigaciones de valores universitarios y profesionales. En Bertely, M. Educación, derechos sociales y equidad. Tomo III. *Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1007-1032.
- _____ (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7 (1), Universidad Autónoma de Baja California, consultado en <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-hirsch.html>
- _____ (2006). Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (2), noviembre, Universidad Autónoma de Baja California, 1-23. <http://redie.uabc.mx/vol.18no2/contenido-hirsch2>
- _____ (2007). Ética profesional en estudiantes de posgrado. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Chávez, G., Hirsch, A. y Maldonado, H. (coords.). *México: investigación en educación y valores*. Red Nacional de Investi-

gadores en Educación y Valores y Ediciones Gernika, 143-155.

- _____ (2008) Actitudes de los profesores de posgrado de la UNAM con respecto a la ética profesional. En López Zavala, R. (coord.). *Las huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Plaza y Valdés, 117-148.
- Hirsch, A. y Pérez, J. (2005a). Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y la UNAM. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (43), agosto, 26-33.
- _____ (2005b). Actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Los casos de la Universidad de Valencia y la UNAM. En Yurén, M. T., Navia, C. y Saenger, C. (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, 233-247.
- _____ (2006). Rasgos de ser un buen profesional en los alumnos de posgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Hirsch, A. (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral*, vol. I: Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. México: Ediciones Gernika, 73 -102.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer, SA.
- UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado (2004 y 2006). Datos de los estudiantes y profesores-tutores de los 40 posgrados.