

LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN MÉXICO

Judith Pérez-Castro^a

Fecha de recepción y aceptación: 20 de marzo de 2015 y 17 de abril de 2015

Resumen: La ética profesional se ha convertido en un tema central de las políticas educativas y los currículos universitarios en las últimas décadas en México. Cada vez más, se reconoce que el trabajo profesional bien hecho implica, además de los conocimientos, la intervención de los principios y valores que han sido sancionados por los colectivos profesionales. En este artículo, discutimos algunos de los referentes teóricos en los que se sustenta el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, para después hacer un análisis comparado entre algunas de las universidades participantes.

Se abordan las competencias y rasgos de ética profesional que, de acuerdo con los estudiantes de posgrado de estas instituciones, son los más relevantes para su formación. Los resultados nos muestran que hay un énfasis en las competencias cognitivas y técnicas y las afectivo-emocionales. Las competencias éticas, aunque fueron altamente valoradas en algunas universidades, en la mayoría ocuparon el tercer lugar de importancia. Finalmente, en las diez instituciones comparadas, las competencias sociales ocuparon el último lugar de importancia.

Palabras clave: ética profesional, valores profesionales, competencias, estudiantes universitarios.

^a Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Correspondencia: Avenida Universidad, 3000. 04510 México Distrito Federal. México.

E-mail: pkjudith33@yahoo.com.mx



Abstract: Professional ethics has become a crucial issue for educational policies and university syllabus in recent decades in Mexico. Increasingly, it is recognized that a job well done, besides disciplinary knowledge, implies the involvement of the principles and values that have been collectively approved by professional groups. In this paper, we discuss part of the theoretical framework that supports the Inter-university Project on Professional Ethics and, with this base; we make a comparison between some of the institutions that take part in this research.

We mainly analyze the competencies and traits of professional ethics that, according to the graduate students of these institutions, are the most important for their professional education. The results showed us that there is an emphasis on the Cognitive and technical competencies as well as on the Affective-emotional ones. Ethical competencies ranked third in importance, even though in some universities they were highly valued by the students. Finally, Social competencies ranked last in importance in all the ten institutions.

Keywords: professional ethics, professional values, competencies, university students.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la ética profesional y los valores que de ella emanan es un campo relativamente reciente en México. Los primeros trabajos sobre esta temática datan de finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX (Barba, 2005) y sus intereses giraron en torno a cuestiones como: los valores que sustentan la educación universitaria, los referentes éticos de algunos campos profesionales, los valores de los profesores y estudiantes universitarios y los factores que favorecen el desarrollo de comportamientos ético-profesionales, entre otros.

Durante estos años, el ámbito de la ética profesional creció moderadamente. Para mediados de los noventa, se estimaba que tan solo se habían producido en el país alrededor de una veintena de trabajos sobre este tema, entre artículos, capítulos de libro, libros, ponencias y tesis (Hirsch, 2006). Sin embargo, para la siguiente década, hay un verdadero despunte en este tipo de estudios. Nada más entre 2001 y 2011, se tenían registrados 287 trabajos, desde diferentes disciplinas como la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología y la vertiente multidisciplinaria (Hirsch y Pérez-Castro, 2013).

Por esa misma época, las instituciones de educación superior del país entran en un proceso de reforma que, entre otras cosas, favoreció la introducción a los currículos universitarios de una serie de problemáticas consideradas emergentes y necesarias para la formación profesional, como el cuidado del medio ambiente, el desarrollo sustentable, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, la ética profesional y los valores profesionales.



En este contexto, en 2006, da inicio el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional coordinado por Hirsch, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y en el que participan académicos de diferentes instituciones de educación superior del país. En este artículo, queremos discutir algunos de los referentes teóricos que sustentan dicho proyecto, para posteriormente hacer un análisis comparado de los principales resultados derivados de la Escala de Actitudes sobre Ética Profesional entre algunas de las universidades que forman parte del proyecto.

2. DE LOS PRINCIPIOS Y VALORES PROFESIONALES

El desarrollo de las profesiones y del sistema ocupacional está íntimamente vinculado a la consolidación del proyecto de la modernidad. Su institucionalización se vio favorecida por diversos factores como el fortalecimiento de los estados nacionales, el crecimiento de las economías de mercado, la urbanización, los avances industriales y tecnológicos y la generalización de los ideales de igualdad y justicia social. Weber (1964: 11) definió a la profesión como: “la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una posibilidad duradera de subsistencia o de ganancia”.

Desde una perspectiva más amplia, pero cercana a la línea señalada por Weber, Hortal (2002) señala que las profesiones se caracterizan por que: *a)* brindan un determinado servicio a la sociedad, *b)* las personas que las ejercen lo hacen de manera estable y a cambio de esto obtienen una retribución que les sirve como medio de vida, *c)* tienen establecidos procesos de formación para todos aquellos que quieren ingresar a ella, *d)* sus miembros están organizados a partir de colectivos que ostentan diversos grados de control sobre el trabajo profesional y *e)* poseen un sentido de pertenencia e identidad corporativa reconocido socialmente.

Los profesionales, además, han definido para sí mismos un cuerpo de conocimientos que les otorga autoridad dentro del ámbito de su competencia y justifica la prestación de su servicio, un sistema de distribución de tareas y de reconocimiento en el interior del gremio, y un conjunto de principios y valores que socializan entre sus miembros.

En relación con esto último, Cobo (2009) sostiene que los principios profesionales se nutren de dos fuentes: la ética general y las éticas específicas de los grupos profesionales. De la ética general, se derivan tres grandes principios. El primero es el respeto a la dignidad, la igualdad y los derechos humanos de los clientes, los compañeros de trabajo y los ciudadanos en general. El segundo es proceder sobre la base de la justicia conmutativa y la justicia social. La justicia conmutativa hace referencia a la remuneración que reciben los profesionales a cambio del bien o servicio que ofrecen. Este intercambio tiene que



ser equitativo, es decir, lo que cada parte da y obtiene debe ser equivalente. Por su parte, la justicia social compromete a los profesionales a distribuir los bienes y servicios entre los miembros de la sociedad, de manera que todos tengan la posibilidad de satisfacer sus necesidades, cuando menos en un nivel humanamente aceptable. El tercer y último principio es actuar con autonomía tanto en el ejercicio profesional, como en la ética por la que este se rige. Sin embargo, esto no significa que los profesionales sean libres de hacer lo que quieran, por el contrario, la autonomía se encuentra acotada por el código de ética que el propio gremio ha construido para regular la actuación de sus miembros. La autorregulación corporativa y la autonomía profesional no son contradictorias entre sí.

De la ética de las profesiones, Cobo (2009) rescata dos principios más: 1) usar los conocimientos y destrezas para lograr el bien profesional y para el beneficio de los usuarios, y 2) conducirse siempre con responsabilidad profesional. Respecto al primero, la pregunta de fondo que deben hacerse los profesionales es: ¿qué es lo que en concreto estoy aportando con mi profesión y cómo puedo mejorarlo? Sobre todo, deben tener en cuenta que, en manos irresponsables, los conocimientos y habilidades pueden utilizarse para causar enormes daños a los demás o, incluso, para el lucro y la acumulación de ventajas personales. El segundo principio tiene que ver con lo que los mismos profesionales conciben como “ser un buen profesional” en sus diferentes relaciones: con los usuarios, con los colegas, con su campo profesional, con la institución u organización para la que trabajan y con la sociedad en general.

Estos principios han sido abordados desde diferentes ángulos. Desde la bioética, por ejemplo, se han definido la beneficencia, la autonomía, la justicia y la no maleficencia como cánones del quehacer profesional (Hortal, 2002), los cuales, si observamos, son otra forma de entender lo que plantea Cobo. Su disposición y capacidad de regulación dependen de la importancia que le den los distintos grupos profesionales, lo cual también interviene en la apropiación de los valores que identifican y regulan la vida profesional. De este modo, cada uno de los gremios va construyendo sus propios códigos de ética en los que queda reflejada la visión que sus miembros tienen sobre su propia práctica y que se concreta en pautas de acción específicas a través de las normas, criterios y sanciones contenidos en los códigos.

Para el caso de la investigación científica, dado que no constituye un campo en el mismo sentido en el que lo son las demás disciplinas, Echeverría (2005) sostiene que en ella participan doce sistemas de valores diferentes: los básicos, los epistémicos, los tecnológicos, los sociales, los económicos, los políticos, los ecológicos religiosos, los militares, los estéticos y los morales. Por su parte, Núñez (2000), tomando como punto de partida la libertad de investigación y la comunicabilidad de los resultados, ha identificado una serie de principios entre los que están: la autonomía para la selección del tema y la metodología de trabajo, el buen uso de los resultados de la investigación, la veracidad como



patrimonio de la humanidad, el reconocimiento a los límites de la ciencia, la adopción de una actitud de búsqueda y el mejoramiento de la competencia profesional a través de la formación continua.

Algunos otros valores que igualmente se han señalado para la investigación científica son: la eficiencia, la fidelidad, la veracidad, el compromiso y la solidaridad. La lista puede ser interminable, pues los códigos de ética manifiestan los fines e intereses de cada grupo profesional. Al final, la pregunta clave para identificarlos es: ¿cuáles son los valores de esta profesión? (Mertzman y Madsen, citados por Hirsch, 2002). Con ello, los profesionales se van dotando de elementos que los ayudan a reflexionar sobre los factores que se ponen en juego en las diferentes situaciones dilemáticas que se les presentan a lo largo de su ejercicio laboral. Finalmente, vale la pena subrayar que, entre las metas profesionales que una persona se propone y los medios que se plantea para alcanzarlas, hay una brecha que solo puede ser cubierta por el *ethos* (Yuren, 2013). Es él quien diferencia los posibles cursos de acción que han de seguir los sujetos y otorga a la profesión un sentido que está más allá del provecho individual o de la satisfacción económica.

3. CAMBIOS RECIENTES EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO

En México, la dinámica y la organización de la educación superior han cambiado significativamente en las últimas décadas. Durante del periodo de masificación de la matrícula que abarcó aproximadamente desde principios de los sesenta hasta mediados de los ochenta del siglo XX, las políticas públicas actuaron de manera remedial ante los diversos problemas y demandas institucionales (Acosta, 2000). No obstante, a partir de los noventa, comienza a gestarse una nueva etapa en la que la planeación y la evaluación se convirtieron en la estrategia principal para regular el quehacer de las instituciones educativas, pero, principalmente, para controlar la distribución y el uso de los recursos públicos (Mendoza, 2002).

Actualmente, la matrícula continúa creciendo y el sistema se ha diversificado. Se estima que hay alrededor de tres millones y medio de alumnos, entre el técnico superior, la licenciatura y el posgrado, distribuidos entre poco más de tres mil establecimientos educativos de diferentes modalidades (SEP, 2013a). Por su parte, las políticas también se han ido transformando para abarcar los diferentes ámbitos y problemáticas del sistema educativo como: la cobertura, la organización de la oferta, la equidad educativa, la acreditación de los programas de estudio, el diseño de nuevos modelos pedagógicos, el cumplimiento de indicadores de desempeño y el uso eficiente de los recursos, entre otros. Todos estos aspectos han sido tratados fundamentalmente en el marco de la discusión sobre la calidad de la educación.



Sin embargo, a la par, han surgido diversas voces que apuntan hacia el compromiso que las instituciones tienen con el logro de sociedades más justas, el mejoramiento de los niveles de vida de las personas, la responsabilidad social y la autonomía de los sujetos. Es decir, se ha ido extendiendo la idea de que, además de los conocimientos disciplinarios y técnicos, la formación universitaria debe incluir la dimensión ético-profesional (Gardner, Damon y Csikszentmihalyi, 2002).

Lo anterior no solo ha impactado en las instituciones formadoras de profesionales, sino también en los *policy-makers*, los investigadores y los profesores. En México, la ética profesional se convirtió en un asunto de las políticas públicas de educación superior hasta finales del siglo pasado. Primero, desde la perspectiva de la ética general (ANUIES, 1996) y luego de manera más concreta desde la ética profesional.

Ya en este siglo, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) establecía como meta para el sistema educativo propiciar una formación integral, basada en la construcción de los aprendizajes y en la que los estudiantes tuvieran un papel más activo. A nivel de las instituciones, esto significó la realización de importantes cambios en la organización y los contenidos curriculares, entre ellos, la implementación de los modelos por competencias, la promoción de las habilidades profesionales y la formación ético-valoral (Luengo, 2003). Así, poco a poco, la ética profesional se fue abriendo paso en la formación universitaria, ya sea a partir de materias específicas en los planes de estudio, de manera transversal en los currículos, o a través de cursos extracurriculares, lo cual, como ya hemos dicho, se vio apuntalado por el incremento de las investigaciones sobre esta temática en las últimas dos décadas.

Actualmente, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013*b*) le da a la educación superior un lugar estratégico para el avance y posicionamiento del país en la sociedad del conocimiento. Por ello, se insiste en la importancia de centrar los contenidos en las necesidades de los estudiantes y de diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de las competencias para la vida y para el desarrollo profesional. No obstante, al mismo tiempo, se subraya la función que tienen las instituciones educativas en la formación de profesionales con un sólido dominio de las disciplinas así como de los valores que sostienen sus respectivos campos profesionales.

Introducir la ética profesional como un asunto de las políticas educativas, sin lugar a dudas, ha sido un gran avance para el sistema de educación superior mexicano. Pero, como sabemos, las instituciones y los sujetos que se congregan en este van adoptando y adaptando los cursos de acción gubernamental de maneras muy diversas. Además, cabría recordar que los códigos éticos y los valores representativos de una profesión son cuestiones que se definen principalmente en el seno de los gremios y las asociaciones profesionales y que se van socializando a lo largo de la formación y el ejercicio laboral. Las instituciones de educación superior cumplen una importante función en



la apropiación de los principios y valores profesionales, pero no son estas las que los determinan.

De este modo, una de las vertientes desde donde se ha estudiado la ética profesional es a partir de la labor que realizan las instituciones educativas para formar a los estudiantes en los principios y valores profesionales. Este ha sido justamente uno de los intereses del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional. A continuación, discutiremos las competencias y rasgos de ética profesional que priorizan los estudiantes de posgrado de algunas de las universidades participantes en esta investigación.

4. BREVES NOTAS METODOLÓGICAS

El Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional ha sido una propuesta investigativa amplia y de larga duración que ha propiciado el intercambio sobre las diferentes perspectivas, experiencias y prácticas de ética profesional que llevan a cabo los profesores, investigadores, coordinadores y estudiantes de pregrado y posgrado de las instituciones educativas. El proyecto ha transitado por distintas etapas. La primera consistió en la aplicación de un instrumento común a los estudiantes y profesores. La mayoría de las universidades trabajaron solo con alumnos de posgrado, sin embargo, en ciertos casos la muestra se amplió a los de pregrado. Posteriormente, algunos de los investigadores elaboraron análisis comparados, ya sea de los resultados generales del instrumento o de valores profesionales específicos. Otros realizaron entrevistas a los coordinadores y/o profesores de los programas para profundizar en los resultados de la primera etapa. Finalmente, la tercera fase ha consistido en el desarrollo de investigaciones y actividades complementarias sobre ética profesional sobre la base de los intereses y líneas de investigación de los propios participantes.

El instrumento principal fue el cuestionario-escala elaborado por Hirsch (2005) y que constaba de dos partes: una pregunta abierta en donde se pedía a las personas que escribieran los que, a su juicio, eran los cinco rasgos más importantes de “ser un buen profesional” y una Escala de Actitudes sobre Ética Profesional con 55 proposiciones tipo Likert y organizada de la siguiente manera:

1. Competencias cognitivas y técnicas: *a)* conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, *b)* formación continua, *c)* innovación y superación y *d)* competencias técnicas.
2. Competencias sociales: *a)* compañerismo y relaciones, *b)* comunicación, *c)* saber trabajar en equipo y *d)* ser trabajador.



3. Competencias éticas: *a)* responsabilidad, *b)* honestidad, *c)* ética profesional y personal, *d)* prestar el mejor servicio a la sociedad, *e)* respeto y *f)* actuar con principios morales y valores profesionales.
4. Competencias afectivo-emocionales: *a)* identificación con la profesión y *b)* capacidad emocional (Hirsch, 2005).

El trabajo de campo en los catorce establecimientos participantes se realizó entre 2006 y 2008, lo cual dependió fundamentalmente de las circunstancias en las que operaba cada grupo de investigación, así como de las condiciones de los programas de posgrado.

5. COMPETENCIAS Y RASGOS DE ÉTICA PROFESIONAL EN UN GRUPO DE UNIVERSIDADES MEXICANAS

Uno de los objetivos del Proyecto Interuniversitario ha sido ofrecer una mirada más amplia de lo que acontece en la socialización en ética y valores profesionales en el país a partir de las comparaciones e inferencias que se pudieran extraer de los diferentes resultados. Las posibilidades son bastante amplias, no solo porque en el proyecto colaboran investigadores de diversas instituciones del país, sino por la calidad y cantidad de la información que se ha generado a lo largo de casi diez años de trabajo colaborativo.

Para la finalidad de este capítulo, analizaremos los resultados obtenidos con los estudiantes de posgrado y específicamente aquellos que se refieren a la Escala de Actitudes sobre Ética Profesional. Nuestro punto de referencia inicial fue la Universidad Nacional Autónoma de México, porque allí se gestó el proyecto y se construyeron y validaron los instrumentos, sin embargo, paulatinamente fuimos incluyendo otras universidades en las que se habían reportado resultados comparables¹. Tomando como base este criterio, de todas las instituciones participantes se consideraron las siguientes: del norte del país: la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT); del centro: la Universidad de Guanajuato (UGto), la Universidad Iberoamericana Puebla (UIA Puebla), la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); del oriente: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), y del sureste: la Uni-

¹ Este ejercicio se realizó sobre la base de los informes presentados en las diferentes reuniones del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional que se han celebrado periódicamente desde sus inicios en 2006, así como de los datos reportados en los libros, capítulos de libro y artículos vinculados con el proyecto. Se incluyen las referencias.



versidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)².

Como ya decíamos, la Escala de Actitudes está organizada en competencias y rasgos. Con respecto a las primeras, las cognitivas ocuparon el primer lugar de respuestas positivas en tres instituciones: la UNAM, la UNACH y la UMSNH, mientras que, en la UANL, la UAT, la UAEM, la UIA Puebla, la UJAT y la UADY, se colocaron en el segundo lugar (véase cuadro 1).

A nivel de los rasgos, los correspondientes a las competencias cognitivas también figuraron entre los más valorados. De hecho, el rasgo de *conocimiento, formación, preparación y competencia profesional* logró el primer lugar de respuestas positivas en la UNAM, la UAT y la UMSNH. Mientras que en la UJAT registró el segundo lugar, solo por detrás de *responsabilidad y respeto*. Otros igualmente señalados por los estudiantes fueron: *formación continua* en la UIA-Puebla, la UANL, la UAEM y la UNACH y *competencias técnicas* en la UGto y la UMSNH.

A manera de hipótesis, podríamos decir que esta preeminencia de las competencias cognitivas entre los alumnos de posgrado posiblemente obedezca a dos cuestiones: la primera es que, como hemos dicho, el conocimiento constituye uno de los componentes definitorios de los campos profesionales, por lo que los currículos universitarios le dan un fuerte peso a los cursos y seminarios de formación disciplinaria. La segunda tiene que ver con la función que las políticas, las instituciones y los propios profesionales le han otorgado a los posgrados en la generación de conocimiento y la formación de investigadores, tecnólogos y profesionales altamente calificados. De este modo, una de las características que más se aprecia en la educación universitaria es el aprendizaje teórico y/o práctico de los contenidos disciplinarios.

Para las siguientes competencias, las respuestas de los estudiantes se dividieron entre las éticas y las afectivo-emocionales. Las primeras fueron altamente valoradas en la UIA-Puebla, la UAEM y la UADY, en donde quedaron en el primer lugar de respuestas positivas, desplazando a las cognitivas al segundo lugar (véase cuadro 1). Entre los rasgos más señalados estuvieron *responsabilidad*, en la UJAT, la UNAM, la UAT, la UAEM, la UNACH, la UANL, la UGto y la UMSNH; *respeto*, que logró el mismo nivel de respuestas en la UJAT, la UNAM, la UAT, la UNACH y la UGto; *actuar con principios éticos*, en la UMSNH, y *tener conciencia social* en la UIA-Puebla.

² La población de estudiantes de posgrado reportada por cada una de las universidades fue la siguiente: UANL: 321, UAT: 962, UGto: 432, UIA Puebla: 141, UAEM: 475, UNAM: 1086, UMSNH: 818, UNACH: 519, UADY: 508 y UJAT: 216. Las variaciones dependieron tanto del número de programas de posgrado que se ofrecían en cada institución como de la conformación final de la muestra.



Por su parte, las competencias afectivo-emocionales ocuparon el primer lugar de respuestas positivas en la UANL, la UAT, la UJAT y la UGto. En los tres casos, las competencias cognitivas quedaron en el segundo escaño, mientras que en la UGto el segundo sitio fue para las competencias éticas. También cabría destacar que las competencias afectivo-emocionales lograron el segundo lugar de respuestas positivas en la UNAM y la UNACH (véase cuadro 1). En estas universidades las cognitivas se ubicaron en el primer lugar y las éticas en el tercero. Los rasgos de las afectivo-emocionales más ponderados por los estudiantes fueron: *identificarse con la profesión*, en la UAEM, la UMSNH y la UNACH, *ser emprendedor y tener identidad profesional*, en la UAS, y *tener vocación*, en la UIA-Puebla.

Estos resultados nos muestran que, aunque el conocimiento y los rasgos que se le atribuyen son importantes para los estudiantes de posgrado de estas instituciones, el componente afectivo-emocional tiene igualmente un peso fundamental para su formación. Tanto es así que en cuatro de las diez universidades se ubicaron en el primer lugar de respuestas positivas y en otras dos quedaron en el segundo. Esto tiene bastante sentido si consideramos que la formación profesional no se agota en la socialización de los conocimientos disciplinares, sino que a la par de estos se encuentran los valores y actitudes que forman parte de la identidad profesional (Sayago, Chacón y Rojas, 2008).

La identidad profesional es resultado de los diferentes y continuos procesos de interacción que entablan los sujetos a lo largo de su formación, ya sea con sus compañeros y profesores, ya con otros profesionales que ya están en el mercado laboral. Estas experiencias pasan a ser los cimientos sobre los que los estudiantes edifican gran parte de sus futuros compromisos, intereses y expectativas laborales (Sayago, Chacón y Rojas, 2008). Por lo demás, nos interesa recalcar que la profesión es un medio para la realización personal, de ahí que la identidad profesional sea la expresión tanto de las normas, principios valores sancionados por los gremios, como de las formas particulares de pensar, hacer y sentir de cada uno de los profesionales. Es decir, que en ella se conjugan las dimensiones social e individual (Cortina, 2000).

Por lo que respecta a las competencias éticas, aunque obtuvieron la valoración más alta en tres instituciones (UIA-Puebla, UAEM y UADY) y en otras dos se colocaron en el segundo lugar de respuestas positivas (UGto y UMSNH), en el resto de las universidades quedaron en el tercer lugar (véase cuadro 1). Esto nos lleva a preguntarnos sobre las prácticas y actitudes de ética profesional en las que se están formando los estudiantes de posgrado, así como sobre el lugar que ocupa este tema en los contenidos curriculares. La formación en ética profesional no puede quedar en un segundo plano, pues, como sostiene Hortal (2002), educar en este ámbito implica abrir las posibilidades para que los profesionales reflexionen críticamente sobre su saber y su quehacer, tratando de en-



tablar un diálogo con otros campos disciplinarios y entre las diferentes dimensiones que fundamentan su trabajo.

Además, promover la formación ética contribuye a que los profesionales comprendan los fines sociales de su trabajo, es decir, saber que su profesión adquiere sentido en la medida en que se pone a disposición de los demás. Finalmente, la formación ético-profesional favorece la conformación de la conciencia moral y constituye una guía para la resolución de conflictos éticos, pues otorga a los profesionales una base para distinguir entre lo que es éticamente aceptable y lo que es inaceptable (Fisher, 2003).

Finalmente, tenemos las competencias sociales, que ocuparon el último lugar de respuestas positivas en las diez instituciones consideradas en esta comparación (véase cuadro 1). A pesar de esto, ciertos rasgos obtuvieron un rango medio de respuesta por algunos estudiantes, como *trabajo en equipo*, en la UIA-Puebla y la UAEM, y *ser trabajador*, en la UJAT y las UAT.

CUADRO 1

Resultados comparados de las competencias que priorizan los estudiantes de posgrado

	<i>Orden de importancia</i>			
	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>	<i>Tercero</i>	<i>Cuarto</i>
UANL	Afectivo-emocionales	Cognitivas y técnicas	Éticas	Sociales
UAT	Afectivo-emocionales	Cognitivas y técnicas	Éticas	Sociales
UGto	Afectivo-emocionales	Éticas	Cognitivas y técnicas	Sociales
UIA-Puebla	Éticas	Cognitivas y técnicas	Afectivo-emocionales	Sociales
UAEM	Éticas	Cognitivas y técnicas	Afectivo-emocionales	Sociales
UNAM	Cognitivas y técnicas	Afectivo-emocionales	Éticas	Sociales
UMSNH	Cognitivas y técnicas	Éticas	Afectivo-emocionales	Sociales
UNACH	Cognitivas y técnicas	Afectivo-emocionales	Éticas	Sociales
UADY	Éticas	Cognitivas y técnicas	Afectivo-emocionales	Sociales
UJAT	Afectivo-emocionales	Cognitivas y técnicas	Éticas	Sociales

Fuente: Elaboración propia con datos de las universidades participantes en el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional.

Estos resultados necesitan ser analizados con mayor detenimiento. Hasta ahora, la Escala de Actitudes solo nos ha permitido detectar la valoración que los estudiantes de posgrado tienen sobre determinados rasgos y competencias. Indiscutiblemente, la socialización y el ejercicio profesional comprenden una serie de dimensiones que, de



explorarse a través de otras vías o instrumentos, nos podrían ofrecer una mirada más profunda sobre los resultados obtenidos con las competencias sociales. De cualquier manera, el hecho de que en todas las instituciones se hayan colocado en los rangos más bajos de respuesta es una llamada de atención para que volvamos la mirada sobre este componente de la educación universitaria. Formar a profesionales altamente capacitados y con un buen manejo de las disciplinas es muy importante, pero también se necesita formar a sujetos comprometidos, dispuestos a poner sus conocimientos al servicio de los demás y conscientes de lo que su trabajo le aporta a la justicia social y al bien común.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La formación profesional es un proceso amplio que impacta en diferentes ámbitos y dimensiones de la vida de las personas. Los conocimientos disciplinarios, los componentes técnicos, las habilidades sociales, la disposición de servicio, los principios y valores son algunos de los saberes que se socializan y sostienen el quehacer profesional.

En México, las instituciones educativas han tratado cada vez más de incorporar estos elementos como parte de la formación universitaria, ya sea a partir de la reflexión e iniciativa de sus propios estudiantes, profesores y directivos, ya como una estrategia para cumplir con la misión y los fines institucionales, o incluso como respuesta a los cambios que se han generado en las políticas educativas de los últimos años.

De los resultados de las universidades que participan en el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, observamos que los estudiantes tienen una idea bastante moderna, en el sentido sociohistórico del término, de lo que significa ser un profesional. El énfasis se pone, por una parte, en la identidad y el compromiso con su área y, por otra, en los conocimientos y las habilidades técnicas que les permitirán ejercer su profesión, lo cual cobra sentido si nos remitimos al largo proceso de configuración que siguieron los diferentes grupos profesionales en el que estos dos tipos de saberes eran medulares para lograr su institucionalización y reconocimiento social.

Sin embargo, Hortal (2000) nos recuerda que ser un profesional ético significa hacer el bien cumpliendo bien con la profesión, y para lograrlo es necesario formar a profesionales con principios y valores sólidos, conocedores del servicio que ofrecen y conscientes de las obligaciones sociales que contraen. En los casos que aquí abordamos, las competencias éticas tienen un lugar relativamente importante. Aunque la responsabilidad y el respeto son rasgos valorados por los estudiantes, en la mayoría de las universidades, estas competencias se ubicaron en el tercer lugar de importancia. Esto nos abre una oportunidad para reflexionar sobre los contenidos y las prácticas de ética profesional que se están socializando en las instituciones educativas y también para emprender acciones



más decididas que permitan a los estudiantes cumplir con la función que socialmente se espera de ellos y, más importante aún, conformar su *ethos* profesional (Yurén, 2013).

Finalmente, no podemos dejar de mencionar la baja valoración que en general tuvieron las competencias sociales en todas las universidades comparadas. Como hemos dicho, se necesita analizar más detenidamente los factores y condiciones que contextualizan estos resultados. No obstante, queremos insistir en la responsabilidad que tienen las instituciones educativas de formar a profesionales comprometidos socialmente, pues, como señala Yurén (2013), cuando hay reflexión, crítica, autocrítica y un trabajo bien hecho, los profesionales son agentes que contribuyen al cambio social y a la construcción de sociedades más justas. Por el contrario, cuando todo esto está ausente, los profesionales se convierten en pseudoagentes que perpetúan el orden establecido, reproducen las desigualdades sociales o hacen de su ejercicio laboral un medio para beneficiarse solo ellos mismos o a un determinado grupo social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A. (2000) *Estado, universidad y políticas públicas en un periodo de transición*. México, FCE.
- AMARO, P. y VELASCO, M. (2011) “Competencias y rasgos ético-sociales en estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en Hirsch, A. (coord.) *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario I*. México, Gernika, pp. 171-188.
- ANUIES (1996) *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, ANUIES.
- BARBA, B. (2005) “Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24): 9-14.
- CABRERA, J. y PONS, L. (2008) “Competencias ético profesionales de los alumnos de posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas”, en Hirsch, A. y López, R. (coords.) *Ética profesional y posgrado en México*. México, UAS-UIA Puebla-UAT-UAEM-UNACH-UADY, pp. 155-197.
- CANTO, P. y BENOIS, N. (2009) “Estudio acerca de la ética profesional en estudiantes de posgrado en una universidad pública” en Canto, P.; Imbernón, F.; Hirsch, A. y Aguilar, V. (coords.) *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. México, Unas Letras-UADY, pp. 187-240.
- CHÁVEZ, G. e INFANTE, J. (2011) “Creencias y actitudes: componentes del saber ético en estudiantes de posgrado. Análisis de una escala de ética profesional”, en Hirsch, A.



- (coord.) *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario I*. México, Gernika, pp. 151-170.
- COBO, J. (2009) "Universidad y ética profesional", en *Teoría de la educación*, (15): 259-276.
- CORTINA, A. (2000) "Presentación. El sentido de las profesiones", en Cortina A. y Conill J. (directs.) *10 Palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra, Verbo Divino, pp. 13-28.
- ECHEVERRÍA, J. (2005) "La revolución tecnocientífica", en *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, (2): 9-15.
- ESCALANTE, A. e IBARRA, L. (2008) "Los valores profesionales reconocidos por los estudiantes y profesores del posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos", en Hirsch, A. y López, R. (coords.) *Ética profesional y posgrado en México*. México, UAS-UIA Puebla-UAT-UAEM-UNACH-UADY, pp. 129-153.
- FISHER, C. (2003) "Developing a code of ethics for academics. Commentary on ethics for all: Differences across scientific society codes", en *Science and engineering ethics*, 9 (2): 171-179.
- GARDNER, H.; DAMON, W. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002) *Buen trabajo. Cuando la ética y excelencia convergen*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- HIRSCH, A. (2002) "Consideraciones teóricas acerca de la ética profesional", en López, R. (coord.) *Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques de una sociedad compleja*. México, SEPCS-UAS, pp. 165-182.
- HIRSCH, A. (2005) "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado en <<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>> 23 de enero de 2015.
- HIRSCH, A. (2006) "Construcción de estado de conocimiento sobre valores profesionales en México", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado en <<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>> 20 de enero de 2015.
- HIRSCH, A. y PÉREZ, J. (2006) "Rasgos de 'ser un buen profesional' en los alumnos de posgrado de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)", en Hirsch A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral I*. México, Gernika, pp. 73-102.
- HIRSH, A. y PÉREZ, J. (2013) "Estado de conocimiento sobre los valores y profesionales y ética profesional", en Yurén, T. y Hirsch, A. *La investigación en México en el campo de la Educación y Valores 2002-2011*. México, ANUIES-COMIE, pp. 79-149.
- HORTAL, A. (2000) "Docencia", en Cortina A. y Conill J. (dirs.). *10 Palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra, Verbo Divino, pp. 55-78.
- HORTAL, A. (2002) *Ética general de las profesiones*. Bilbao, Desclée de Brouwer.



- KEPOWICZ, B. (2011) “La importancia de las competencias sociales en la formación ética de los profesionistas”, en Hirsch, A. (coord.) *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario I*. México, Gernika, pp. 189-208.
- LÓPEZ, M. (2011) “El conocimiento interdisciplinar sobre la ética profesional como estrategia hacia la construcción de una ética planetaria”, en Hirsch, A. (coord.) *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario II*. México, Gernika, pp. 43-63
- LÓPEZ, M.; ROYO, M.; BARRADAS, G.; GUAJARDO, N. y HUESCA, E. (2008) “Valores profesionales de los docentes y estudiantes del posgrado en la Universidad Iberoamericana Puebla”, en Hirsch, A. y López, R. (coords.) *Ética profesional y posgrado en México*. México, UAS-UIA Puebla-UAT-UAEM-UNACH-UADY, pp. 81-107.
- LUENGO, E. (2003) *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. México, ANUIES.
- MENDOZA, J. (2002) “Las políticas de educación superior y el cambio institucional”, en Muñoz, H. (coord.) *Universidad: política y cambio institucional*. México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, pp. 105-141.
- MONTES, M. y SANTILLÁN, J. (2009) *La ética profesional en la Universidad Michoacana en los alumnos de posgrado*. México, UMSNH.
- NÚÑEZ, I. (2000) “Investigación”, en Cortina A. y Conill, J. (dirs.) *10 Palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra, Verbo Divino, pp. 153-173.
- PÉREZ-CASTRO, J. (2011) “El papel de la ética profesional en los estudios de posgrado. Análisis de una universidad pública del sureste mexicano”, en Hirsch, A. (coord.) *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario*. México, Gernika, pp. 125-149.
- PÉREZ-CASTRO, J. (2011) “Los valores universitarios ante los cambios en el sistema educativo”, en Hirsch, A. y López, R. *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*. México, UAS-UADY-UAEM-UAT-Ibero Puebla-UDEM, pp. 263-290.
- SAYAGO, Z.; CHACÓN, M. y ROJAS, M. (2008) “Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios”, en *Educere: Revista Venezolana de la Educación*, (42), pp. 551-561.
- SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP.
- SEP (2013a) *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2012-2013*. México, SEP.
- SEP (2013b) *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, SEP.
- WEBER, M. (1964) *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- YURÉN, T. (2013) “Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de agencia”, en *Perfiles educativos. Suplemento 2013. Ética profesional en educación superior*, XXXV (142): 6-14.



