



TENSIONES DE LA FORMACIÓN ÉTICO-PROFESIONAL EN LOS POSGRADOS DE LA UJAT

Judith Pérez-Castro

Currículo: doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Presidenta de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación versan sobre la formación profesional, ética y valores, así como políticas educativas de educación superior.

Resumen

En este artículo analizamos algunos desafíos que enfrenta la formación ético-profesional. Partimos de la discusión más general de ciertos nudos problemáticos que, desde la literatura especializada, hemos podido identificar en relación con este tema, y después presentamos los resultados obtenidos con los profesores-investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. La información obtenida en el trabajo empírico nos permitió reconocer tres niveles de implicación o compromiso por parte de los académicos. El primero referido al ámbito de los valores que, en general, debería fomentar la universidad, en el que la mayoría se inclinó por los de tipo profesional. El segundo comprendió las competencias a desarrollar en el alumnado, en las que se destacaron los componentes afectivo-emocionales. El tercero abarcó los rasgos característicos de la formación y la tendencia fue hacia los aspectos cognitivos. Encontramos que la mayoría de los profesores están de acuerdo en que se incluya una asignatura de formación ética en los currículos; no obstante, al definir sus contenidos, las respuestas mostraron una gran dispersión: desde cuestiones como la elucidación de problemas laborales hasta la enseñanza de normas, derechos y responsabilidades.

Palabras clave: formación profesional, ética, valores.

Abstract

In this paper, we analyze some of the challenges that surround professional ethics education. At first, we discuss different problems related to this subject that have been identified in the specialized literature. Then, we present the results of a research developed in the Juarez Autonomous University of Tabasco, specifically, we focused on the professor-researchers who worked at the graduate programs. With this information, we were able to identify three levels of commitment regarding professional ethics. The first one refers to the values that in general terms should be socialized by the university. Here, the majority of the professor-researchers favored professional values. The second level deals with the competences that graduate students ought to learn. In this case, the affective-emotional traits registered the higher level of approval. Finally, the third one encompasses the typical characteristics of professional education. And now, the cognitive traits reached the highest percentage of answers. In addition, most of the professor-researchers agreed that curricula should include a specific subject on ethics, however, when we asked them about its contents, we obtained a great variety of answers. Some of the suggested topics were: the discussion of labor problems and the analysis of professional rights, responsibilities and principles.

Keywords: professional education, ethics, values.

Recibido: 3 de febrero de 2011. Aceptado para su publicación: 19 de julio de 2011.

Como citar este artículo: Pérez-Castro, J. (julio-diciembre, 2011). Tensiones de la formación ético-profesional en los posgrados de la UJAT. *Sinéctica*, 37. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_06

INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo XX se ha desarrollado una serie de fenómenos en el orden mundial que trascienden los sistemas conceptuales con los cuales las ciencias sociales y humanas habían tratado de comprender la vida social. Los cambios que cada vez se dan con mayor frecuencia e impacto en la vida de las personas, las instituciones, los grupos sociales y las naciones van generando una concepción de mundo en la que pareciera que todo lo sólido se desvanece en el aire (Berman, 1995).

Los grandes relatos (Lyotard, 1989) que le daban sentido a nuestra historia van perdiendo su vigencia como resultado de su poca capacidad para explicar contradicciones como la pobreza, la violencia, la discriminación, el desempleo o el analfabetismo, los cuales esperábamos superar una vez que se concretaran los fines del proyecto modernizador. Más preocupante aún nos resultan la dimensión y complejidad que, como resultado de la globalización, han tomado éstos y muchos otros asuntos no resueltos.

En este escenario, encontrar respuestas viables y efectivas a estos problemas se torna aún más difícil. Los proyectos económicos, por ejemplo, han mostrado sus límites, pues no sólo se ha ampliado la distancia entre ricos y pobres, sino que las economías nacionales se han vuelto más susceptibles e interdependientes, como lo mostró la reciente crisis financiera de 2008. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información tampoco ha sido una alternativa real para todas las personas, debido a que su aplicación y expansión no siempre han estado acompañadas por procesos de reorganización institucional, políticas públicas claras o mayor inversión en el ámbito social, principalmente en educación (Castells, 2005).

En la educación se han depositado muchas expectativas por parte de analistas, investigadores, organismos internacionales y gobiernos ante las posibilidades que ésta representa para solventar los problemas sociales y marcar un cambio en la existencia de los sujetos. En particular, se espera que la educación superior forme profesionales preparados para un mercado laboral altamente competitivo, dispuestos a instruirse continuamente para hacer frente a los cambios de la sociedad del conocimiento, con capacidad investigativa y espíritu práctico que les permitan generar nuevos saberes, pero también aplicarlos al ámbito de su competencia, y con sentido ético para contribuir con su trabajo al desarrollo social y a su propio crecimiento personal (GUNI, 2008).

Concretar todas estas demandas en los currículos universitarios y educar profesionales con tales características es todo un reto; especialmente si consideramos las circunstancias en que operan los sistemas educativos nacionales y las diferencias al interior de cada uno de ellos, en términos de cobertura, financiamiento, organización institucional, perfil de sus profesores e investigadores, y composición de su población estudiantil.

En este artículo discutimos uno de los muchos desafíos que se le presentan a la educación superior en nuestro país; esto es, la formación ética de los profesionales. Consideramos la situación del posgrado y hacemos hincapié en las

contradicciones que muchas veces se enfrentan para lograr un equilibrio entre la profesionalización y la socialización de los valores que coadyuvarán a lograr un buen desempeño laboral.

El trabajo expone los resultados, en el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional. La investigación se llevó a cabo con estudiantes y profesores, y la información es analizada en términos de competencias y rasgos. Únicamente, presentamos los resultados más importantes obtenidos con los profesores. Sus respuestas nos permiten ver algunas cuestiones que ellos se plantean en torno al peso que se le debería otorgar a los componentes que intervienen en la educación profesional.

LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN ÉTICO-PROFESIONAL

El escenario de cambios sociales, crisis económicas, reorganización política y desastres naturales de las últimas décadas ha puesto sobre la mesa de discusión la necesidad de incorporar, de manera explícita y formalizada, la dimensión ético-valoral en los procesos educativos. Insistentemente, se ha señalado que el modelo de crecimiento con que operamos durante gran parte del siglo XX ya no es funcional y que sus efectos han provocado el deterioro de las condiciones del planeta, así como de los niveles de bienestar de una proporción significativa de personas. En respuesta, se argumenta que las instituciones y los sujetos requieren nuevos referentes para guiar sus acciones; en especial, se ha hecho hincapié en los aspectos ético-morales de la formación.

En la educación superior, por ejemplo, desde mediados de los años noventa, la UNESCO hizo una propuesta con miras a ampliar la noción de profesionalización que usualmente buscaba la calificación para el mercado laboral, hacia otra en la que tuvieran cabida, además de los contenidos disciplinarios, otro tipo de saberes, como las actitudes y los valores. Se planteó, entonces, preparar personas para una educación permanente, capaces de realizarse como seres humanos y como profesionales en el contexto de sociedades cambiantes y del crecimiento acelerado de los campos de conocimiento (Delors, 1996). De esto, se derivaron los multicitados cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; y aprender a vivir juntos.

Otra propuesta ampliamente discutida es la de Morin (2001), que apunta hacia la formación de personas críticas, con saberes pertinentes y también conscientes de los límites del propio conocimiento. Se clama, sobre todo, por una educación que nos permita reconocernos como humanidad, con historias y culturas diversas, pero con una sola identidad: la planetaria o terrenal. En la base de todo esto se encuentra lo que este sociólogo denomina como el bucle individuo-sociedad-especie del que se desprende una ética orientada hacia la construcción de la ciudadanía terrestre y que, de acuerdo con Morin, debería ser válida para todo el género humano.

No obstante, integrar este tipo de proyectos en los currículos universitarios y concretarlos en la enseñanza-aprendizaje no es una tarea sencilla; por el contrario, todo ello implica una serie de mediaciones y procesos que necesitan la participación conjunta de los establecimientos y sujetos educativos; es decir, directivos, docentes y alumnos. Esto principalmente en la educación a nivel posgrado, en el que los individuos han pasado por etapas previas de socialización profesional y muchos de los estudiantes ya tienen cierta trayectoria laboral, por lo que buscan satisfacer necesidades formativas específicas; además, en dicho nivel los currículos

están enfocados hacia metas muy concretas, como la generación de conocimiento, el desarrollo de habilidades investigativas, la creación de nuevas tecnologías y la especialización en una determinada área de la disciplina o del ejercicio laboral.

La presencia de éstas y otras variables, como el capital cultural previo, las condiciones económicas y sociales de los sujetos, las estrategias didáctico-pedagógicas para la realización de los programas, la dinámica institucional e, incluso, la relación que mantengan los alumnos entre sí y con sus profesores, pueden llegar a convertirse en verdaderas tensiones que van dando forma al trabajo cotidiano e intervienen en la consecución de los objetivos educativos. Para los fines de este artículo, nos interesan las tensiones que tienen que ver con la formación ético-profesional; en particular, queremos destacar tres de ellas, porque nos ayudan a comprender la situación de los posgrados de la UJAT.

La primera proviene de esta relación compleja, que está en el centro de las propias profesiones, entre los saberes del campo y los valores que lo caracterizan. En palabras de Merton (1957), entre los aprendizajes directos que capacitan al profesional para cumplir con las funciones que socialmente se le han atribuido y los aprendizajes indirectos por medio de los cuales adquieren los principios que le otorgan autoridad, autonomía y legitimidad frente a sus usuarios y a otros profesionales.

Estos dos tipos de saberes deberían estar en armonía y tener un peso similar en la formación profesional. Sin embargo, uno de los retos actuales de las instituciones es mantener al día su oferta educativa y sus respectivos currículos con base en los continuos avances en las disciplinas; en los últimos cincuenta años, la ciencia y la tecnología han mostrado un crecimiento sin precedentes, y han dado lugar a lo que conocemos como “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1992). Esto ha reducido los tiempos de la producción, pero también de la vigencia de los saberes, de tal forma que los establecimientos educativos se van quedando a la zaga.

La celeridad de los cambios ha provocado diversas críticas sobre el papel que asumen las instituciones, pues pareciera que su capacidad para responder a las demandas sociales es muy limitada. Por eso, se ha planteado que se adopten nuevos modelos educativos cuyo fin sea educar a los sujetos para la búsqueda y el manejo de la información; es decir, para que tengan una disposición hacia el aprendizaje a lo largo de su vida (Delors, 1996).

La cuestión, entonces, es hacia dónde dirigir la educación profesional o de qué manera estructurarla con el propósito de formar individuos competentes para el análisis y uso eficiente de los conocimientos, abiertos a un mundo en constante cambio y, al mismo tiempo, con referentes éticos sólidos. Éste no es un asunto menor o sencillo de resolver; por el contrario, las instituciones deben tener en cuenta que su papel social no se reduce a la capacitación de recursos humanos para el mercado laboral, sino que ésta implica la formación de personas éticas, comprometidas con el desarrollo de su comunidad y del país en general, de ahí que la atención de las universidades para sus estudiantes deba comprender estos conocimientos indirectos, en los que están presentes expectativas, actitudes y valores. Su responsabilidad, además, debería extenderse más allá de la permanencia que tengan los alumnos en una determinada carrera o posgrado y verse reflejada igualmente en sus egresados, en el modo en que ellos contribuyen a enriquecer su disciplina, a desarrollar su ámbito laboral y a mejorar las condiciones de existencia de otros sujetos.

Reconocer la importancia de la ética en la educación profesional es un paso relevante, pero es sólo el primero. La siguiente cuestión consiste en definir las es-

trategias a seguir para integrarlas paulatinamente a los currículos, los programas de las asignaturas y el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que nos lleva a una segunda problemática.

Desde ciertas perspectivas (Carlevaro, 2010; Juárez, 2004), el dispositivo fundamental para lograr una educación en valores es el ejemplo. La principal apuesta es por la construcción de comunidades educativas íntegras para que maestros, alumnos, directivos y todos quienes participen en ella se vayan haciendo de su propia estructura ético-moral a través de la interacción y socialización. Aquí, el proceso de adquisición de valores sigue un curso natural, como los aprendizajes que se adquieren en otros ámbitos de la vida cotidiana. Su desarrollo y consolidación depende de las experiencias de cada persona, por lo que tratar de transmitir ciertos principios o valores por medio de una materia específica, con tiempos, objetivos y resultados establecidos parece tener poco sentido.

La ética debe convertirse en un tema de reflexión que esté presente de manera transversal tanto en el desarrollo de las asignaturas como en la dinámica institucional. El papel de los profesores consiste en propiciar la deliberación entre los estudiantes a partir de situaciones problemáticas que les permitan revisar los fundamentos de su acción, percatarse de las implicaciones que esto podría tener en su ejercicio laboral y elaborar vías alternas para su análisis y resolución. Lo medular es que los sujetos estén dispuestos a crearse una conciencia crítica que los ayude a cuestionar las ideas de los otros y las suyas propias, pero, al mismo tiempo, respetar su individualidad y dignidad humana.

Al final, aunque en esta propuesta no queda del todo claro cómo se trabajará la educación ético-profesional, se espera que de algún modo este conocimiento pase a formar parte de la actuación cotidiana de las personas. En cierta medida, este punto de vista se acerca al de Lipman (2002), cuando señala, a propósito de la educación preuniversitaria, que los profesores deben colaborar en el establecimiento de comunidades educativas inquisitivas que den paso a la discusión, el razonamiento y el juicio. La definición de parámetros para la conducta debería ser el fin último de la formación moral, de acuerdo con este filósofo.

En el otro extremo, están las posturas que abogan por una educación ética formalizada (Cobo, 2003a; Hortal, 2000; Ortiz, 1999); es decir, una educación en la que los alumnos se adentran a la consideración de este tipo de temas como parte de una materia específica en los planes de estudio, con programas diseñados por especialistas o por los mismos miembros de la comunidad académica, con metodologías para la enseñanza bien definidas e, incluso, con sistemas de seguimiento para los estudiantes.

Desde este punto de vista, el trabajo sistemático en las aulas constituye el mejor espacio para socializar los valores profesionales y, por los efectos que esto podría tener en el ejercicio laboral, es poco responsable recurrir a métodos empiristas para transmitir este tipo de saberes. Así, es necesario elaborar cuidadosamente las estrategias formativas y tomar en cuenta, en primer lugar, los objetivos de la carrera, el lugar que ocupará la o las asignaturas en el currículo y su relación con las demás.

En un segundo momento, se tendría que discutir el enfoque pedagógico que sustentará cada uno de los programas, los fines, los contenidos, las actividades y los dispositivos didácticos, así como las formas de evaluación. Finalmente, es esencial conocer a los sujetos, tanto a los estudiantes como a los profesores. Para ello, se propone realizar estudios diagnósticos sobre el perfil, los intereses y la

estructura ético-valorativa de los alumnos. También, llevar a cabo observaciones o exámenes una vez concluidos los cursos y comparar los cambios que pudieron haberse producido. En el caso de los profesores, se plantea que es necesario cuidar que estén formados en estos temas, preferentemente, que su trayectoria docente o investigativa se encuentre vinculada al campo de la ética general de las profesiones o de una profesión en particular y, sobre todo, que muestren una conducta congruente con las materias que imparten.

Aunque lo anterior no debería ser un dilema, toda vez que ambas perspectivas podrían complementarse y hacer que la ética profesional esté presente de las dos formas (a través del ejemplo y la reflexión en medio de toda la dinámica institucional e, igualmente, a través del diseño de asignaturas específicas dentro de los planes de estudio), lo cierto es que no siempre se ha logrado su integración, lo que representa un asunto pendiente para muchos establecimientos educativos. Cuando hay pocos referentes claros de hacia dónde dirigir la formación ética, el trabajo de profesores y estudiantes puede quedar limitado a la discusión poco fundamentada sobre la actuación ideal de los profesionales; o bien, en el otro extremo, se llega a pensar que porque el currículo contiene alguna materia o seminario sobre ética profesional, se resuelve por sí sola esta necesidad formativa (Hortal, 1994), cuando lo que se requiere es lograr que el intercambio de ideas y la contribución de los diferentes campos disciplinarios vaya más allá de los salones de clase o de las propias instituciones, para que los estudiantes tengan una base más amplia desde la cual analizar su futuro desarrollo profesional.

El tercer desafío tiene que ver con los valores a los que sería conveniente dar prioridad como parte de la profesionalización. Esta es una cuestión delicada que nos remite a la discusión más amplia sobre la forma en que los sujetos se apropian del sistema de valores socialmente compartido. Como señalan Barba y Alcántara (2003, pp. 18-19), “los valores matizan la cultura, los modos de ver el mundo y la vida”; es decir, nos hacen formar parte de un grupo social. Sin embargo, al mismo tiempo su vigencia se remite a la experiencia individual de los sujetos. A partir de ella, las personas van seleccionando o valorando los aspectos que les resultan más trascendentes, por encima de aquellos que pudieran tener un mayor significado para otros. Como resultado de estas decisiones cotidianas, vamos dotando de sentido a los códigos morales que aprendemos a través de los diferentes agentes socializantes: la familia, la escuela, el grupo de iguales y los amigos, pero también se van marcando distancias y disensos entre los individuos que en ciertas circunstancias pueden provocar conflictos.

Lograr un consenso sobre los valores que deben promover las instituciones y, en particular, los que deben distinguir a la educación profesional no es un asunto fácil de resolver. Casares, Carmona y Martínez-Rodríguez (2010) nos muestran parte de esta complejidad cuando analizan algunas investigaciones relacionadas con la formación valoral de los profesionales. Ellos distinguen tres grandes vertientes: los estudios cuyo objetivo se centra en conocer la valoración que los sujetos le atribuyen a su profesión frente a otras cuestiones de la vida cotidiana; los que tienen vinculación con la ética de las profesiones; y los que se interesan en observar el lugar que ocupan los valores en la formación profesional y el desempeño laboral.

En estas investigaciones es posible encontrar propuestas formativas que, de seguir las, nos llevarían por caminos diversos de la educación profesional. Por ejemplo, los autores señalan la teoría general de los valores humanos de Schwartz

(2001, citado por Casares et al., 2010), en la que los valores constituyen la respuesta que socialmente ha sido elaborada ante ciertas necesidades consideradas como esenciales. Con otro enfoque se presenta el trabajo sobre los factores y valores personales para la empleabilidad (Carmona, Entrena, Martínez-Rodríguez & Sánchez, 2004, citados en Casares et al., 2010), en el que, a partir de las respuestas de los empleadores, se observó que los valores a los cuales se les atribuían mayor peso eran los morales y sociales, mientras que los relacionados con el conocimiento y las competencias instrumentales, que podrían resultar más provechosos a la hora de competir en el mercado laboral, quedaron en un segundo plano.

Una tercera referencia que queremos retomar de las muchas que hacen estos autores es la del extenso grupo de investigaciones sobre la ética aplicada a las profesiones. Aquí, destaca de inmediato la multiplicidad de planteamientos en torno a los valores que necesitan socializarse en la formación profesional y que van desde los principios generales de justicia, beneficencia y autonomía, hasta los muy específicos que demandan los diferentes grupos profesionales. Al final de esta revisión, se concluye que es necesario que los profesionales se formen “en las competencias técnico-cognitivas que requieren, y también en los aspectos personales que los predispongan moralmente a convivir y mejorar su campo, así como los ámbitos de la sociedad donde sus saberes y habilidades tienen efecto” (Casares *et al.*, 2010).

Si ampliamos el espectro de observación, podemos encontrar otras propuestas muy interesantes, pero diversas. Para Hortal (1994), por ejemplo, un curso de ética profesional debe iniciar con el análisis de los bienes que tiene definidos para sí cada profesión y que socialmente la legitiman. Luego, profesores y estudiantes tendrían que discutir sobre aquellos a quienes está referida su acción; a saber, los clientes o usuarios de sus servicios, tomando en cuenta sus necesidades, intereses y derechos. Asimismo, se necesitaría reflexionar a propósito de los compromisos y vínculos que asumen los profesionales con sus respectivos gremios y, por último, considerar el impacto social de la acción profesional. A grandes rasgos, éstos son los elementos que, de acuerdo con este autor, resultarían indispensables.

Por su parte, Cobo (2003b) hace hincapié en la metodología. Señala que la educación profesional requiere un componente teórico sobre ética en general y ética de las profesiones en particular, además de un parte práctica orientada a la elucidación de casos prácticos. Como estrategia metodológica, o más bien pedagógica, se precisa que lo mejor es recurrir al diálogo entre los propios alumnos y con el profesor de manera que entre todos se discutan los casos y se lleguen a posibles soluciones. Algo muy importante es que aquí se introduce el tema de los problemas morales que puede enfrentar el profesional, como una de las cuestiones básicas a tratar en los programas formativos.

Finalmente, está el trabajo de Cortina y Martínez (2008), el cual se acerca a la ética profesional desde la educación moral y exhorta a ir más allá del análisis de los preceptos, para concentrarse en las necesidades morales y valores propios de cada profesión. Estos autores argumentan:

No parece conveniente hacer una aplicación mecánica de los principios éticos a los distintos campos de acción, sino que es menester averiguar cuáles son los bienes internos que cada una de esas actividades deben aportar a la sociedad y qué valores y hábitos es preciso incorporar para alcanzarlas. En esta tarea no pueden actuar los éticos en solitario, sino que tienen que desa-

rollarla cooperativamente con los expertos en cada campo [...] la ética aplicada es necesariamente interdisciplinar (Cortina & Martínez, 2008, p. 151).

Revisar los planteamientos sobre lo que debe tratar un curso de ética profesional puede ser una tarea interminable. Hay que señalar la dificultad que puede representar para las instituciones, los profesores y los propios especialistas integrar en una asignatura o programa de estudios los temas señalados y muchos otros que están relacionadas con la socialización profesional. En todo caso, además de considerar los fines de la profesión, los objetivos institucionales, el modelo educativo y las dimensiones que abarca el campo de la ética, los establecimientos de educación superior no pueden olvidar que su compromiso comprende también la formación de ciudadanos (Barba, 2007), es decir, de sujetos que no sólo cumplen los principios de sus campos disciplinarios, sino que participan en la toma de decisiones colectivas y se involucran día a día en la construcción de una sociedad mejor.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Como señalamos, este artículo está basado en el trabajo teórico y empírico que hemos venido realizando a partir de nuestra participación en el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional. Esta investigación tiene varios objetivos, entre ellos: aportar a la producción de conocimiento sobre ética profesional; coadyuvar a la ampliación del marco teórico; diseñar y validar un instrumento que se pudiera aplicar en las instituciones participantes y que, a su vez, se convirtiera en una contribución a la parte metodológica; acercarse a las competencias y rasgos de ética profesional de los estudiantes y profesores de posgrado; dar a conocer los resultados del proyecto en los ámbitos nacional e internacional; seguir con la construcción del estado de conocimiento y hacer una propuesta de formación en ética profesional.

El marco teórico partió inicialmente de las aportaciones a la ética de las profesiones hechas por un grupo de especialistas españoles, entre los que destacan Cobo (2001, 2003a y 2003b), Cortina (1997, 2000a, 2000b y 2008), Escámez (1988, 1991 y 2006), Etxeberria (2002) y Hortal (1994, 2000 y 2002). Después se fueron agregando los trabajos de otros investigadores mexicanos y de los propios integrantes del proyecto (Hirsch, 2006).

Para la parte metodológica, se elaboró un cuestionario que fue utilizado como instrumento base para todos los participantes y dividido en tres secciones: la primera comprendió los datos sociodemográficos; la segunda consistió en una pregunta abierta que solicitaba a los interrogados señalaran los "5 rasgos más significativos de ser un buen profesional"; la tercera parte era una escala de actitudes con 55 proposiciones tipo Likert, organizada a partir de cuatro grandes competencias: cognitivas y técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales (ver anexo). La escala de actitudes sobre ética profesional fue diseñada por Ana Hirsch Adler para el Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional realizado en la Universidad de Valencia, España y la Universidad Nacional Autónoma de México. El proceso de construcción del instrumento puede verse en Hirsch (2005).

Hay que aclarar que, en el caso de los profesores, nosotros tomamos la decisión de incorporar las siguientes secciones: un apartado relacionado con su formación profesional; otro referente a su trayectoria y condiciones de trabajo; y un conjunto de cuestionamientos sobre la importancia de la ética en su ejercicio profesional y los valores que socializa la universidad.

En este artículo, la discusión gira en torno a la información de este último bloque de preguntas, así como a la recabada a través de la escala de actitudes. Para obtener los resultados que a continuación se exponen, primero se sacaron las frecuencias y los porcentajes para cada una de las proposiciones de la escala y se dividieron en positivas y neutras-negativas. Posteriormente, se fueron agrupando por rasgos y competencias y, por último, se obtuvo la media aritmética para todos ellos.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La UJAT comenzó a formar parte del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional desde 2006. Inicialmente, nos habíamos propuesto aplicar el cuestionario-escala de manera paralela a profesores y alumnos de los posgrados. No obstante, esto no fue posible porque el trabajo se tuvo que ir realizando en diferentes etapas. En primer lugar, fue necesario construir un registro propio sobre los posgrados que en efecto estaban operando en la institución, así como su población estudiantil y académica. Lo anterior porque, aunque la estadística universitaria indicaba que había 21 programas de maestría y dos de doctorado, cuando comenzamos la investigación únicamente 15 se encontraban abiertos, los cuales albergaban un universo de 216 estudiantes.

Conviene aclarar que la UJAT contaba, además, con 16 especialidades, de las cuales una era en contribuciones fiscales y las otras del campo de la medicina, impartidas en coordinación con la Secretaría de Salud del estado. Por cuestiones de comparabilidad con los establecimientos participantes, estos posgrados no se consideraron como parte del estudio.

En cuanto a los profesores, no nos fue posible identificar una población definitiva, ya que la universidad no posee una planta académica exclusiva para los posgrados, sino que los profesores tienen distribuida su carga laboral tanto en las licenciaturas como en las maestrías y doctorados; puede ocurrir que en un semestre un académico imparta cursos en el posgrado, pero en el próximo esté asignado sólo a las licenciaturas. Al final, logramos abarcar un universo de 51 personas.

De igual modo, los posgrados de la UJAT han enfrentado ciertos obstáculos a lo largo de su desarrollo; por ejemplo, la matrícula ha sido algo inestable en cada uno de los programas y con mucha variabilidad entre ellos. Éstos son los casos de las maestrías en Ciencias Alimentarias y Ciencias Básicas Biomédicas, las cuales, de acuerdo con los datos del censo que realizamos por cuenta propia, tenían seis y cuatro estudiantes, respectivamente. En contraste, estaban las maestrías en Administración y en Derecho Constitucional, que tenían las poblaciones más altas en toda la UJAT, la primera con 56 alumnos y la segunda con 23 (Pérez-Castro, 2008a).

Otra cuestión, estrechamente relacionada con la anterior, es la organización de la planta académica, pues en los programas con matrícula pequeña el número de profesores asignados llega a ser más alto que el de los estudiantes. Esta situación, aunque no debería tornarse problemática, ya que todos los académicos tienen horas de docencia en las licenciaturas, sí puede significar un problema para quienes están desarrollando investigaciones financiadas y necesitan becarios o para quienes están adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y requieren tesis de maestría o doctorado.

Como producto de estas dificultades, o quizás a pesar de ellas, los posgrados se han ido consolidando paulatinamente, pero con lentitud. Cuando hicimos el trabajo empírico, ninguno de ellos había logrado ingresar al Padrón Nacional de

Posgrado del Conacyt; no obstante, en 2009 fueron admitidas tres maestrías: la de Ciencias Ambientales, la de Matemáticas Aplicadas y la de Administración en Tecnologías de la Información (Gil, 2009).

Para cerrar este apartado, expondremos algunos valores que están en la base del ideario de la UJAT. La Ley Orgánica es el instrumento en torno al cual se organizan los cursos de acción institucional; sin embargo, para su concreción y para la integración y puesta en marcha de sus políticas, los rectores elaboran sus propios proyectos de desarrollo. En el momento de esta investigación, el documento vigente, el Plan de Desarrollo Institucional 2004-2008 (PDI), establecía que los valores a socializar en la UJAT eran: la autonomía, la pluralidad, la calidad educativa, la formación integral del estudiante, la transparencia, el sentido de pertenencia, la igualdad, la ética y la libertad de cátedra (Gil, 2004).

Dicho plan contenía programas específicos para cada uno de sus ejes e indicadores con el fin de medir sus alcances. No obstante, lo anterior no ocurrió así en el tema de la formación ética y los valores, sino que se decidió que éste se encontrara presente de manera transversal en las políticas y estrategias institucionales. Algunas de las acciones fueron: la creación del Programa de Desarrollo Armónico del Estudiante, cuyo objetivo se orientó a fomentar la educación cívica de los alumnos y profesores. Otra estrategia fue el Programa de Formación para la Conservación y Uso Racional de los Recursos Naturales, que buscó promover una actitud de conocimiento, respeto, cuidado y conservación del medio ambiente (Gil, 2004).

Finalmente, tal como se dio en el rectorado anterior, se continuó con las asignaturas de Ética, Derechos humanos y Desarrollo sustentable en los currículos de las licenciaturas, como medida para la formación integral de los estudiantes. No obstante, estas medidas no se han logrado aplicar en los posgrados y en este nivel la educación ético-profesional ha sido poco atendida.

LOS PROBLEMAS DE LA ÉTICA PROFESIONAL DESDE LA MIRADA DE LOS PROFESORES DE LA UJAT

En la UJAT, los posgrados se han convertido en un aspecto cada vez más central en la dinámica institucional, en especial a partir de los programas integrales de fortalecimiento, los denominados PIFI, así como de las estrategias de certificación y acreditación de los programas.

La prioridad de las políticas institucionales ha sido procurar las condiciones y los medios que permitan a las maestrías y los doctorados entrar al Padrón Nacional del Conacyt. Igualmente, se ha buscado fortalecer el vínculo entre los posgrados y la investigación que se realiza en la UJAT, así como establecer redes educativas interdisciplinarias e interinstitucionales; incluso en el Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2016 (Gil, 2006) se propuso llevar a cabo la evaluación de todos los programas que se ofrecían en esos momentos para, luego, elaborar un plan específico que atendiera los posgrados y la investigación.

Si retomamos la filosofía institucional, vemos que, a pesar de que en el PDI se definieron ciertos valores y se estableció que la educación ética se integraría de manera transversal a las políticas; en el caso de los posgrados, la atención se ha depositado en los aspectos disciplinarios. Hasta ahora, las maestrías y los doctorados carecen de contenidos que ayuden a integrar a la ética profesional en el desarrollo de las clases; tampoco se han creado espacios o actividades co-curriculares que propicien que los sujetos educativos analicen o intercambien sus puntos de

vista sobre esta temática. Lo anterior no necesariamente quiere decir que para los profesores y estudiantes ésta sea una cuestión menor, o bien, que los valores que sustentan su actuación profesional no formen parte de su trabajo cotidiano. Sin embargo, es aquí donde podemos ver reflejadas sus tensiones y dudas.

El cuestionario-escala que aplicamos a los profesores hizo posible identificar algunos problemas de los que hemos estado hablando; por ejemplo, para saber qué valores debía fomentar la universidad en sus estudiantes, se les presentó una pequeña escala que contenía seis grandes sistemas valorales que debería fomentar la universidad; los que obtuvieron el mayor porcentaje para la opción “Totalmente de acuerdo” fueron: los valores profesionales (88.2%), los de conocimiento (86.3%) y los científicos (82.4%), como observamos en la tabla 1.

Los valores éticos alcanzaron 74.5% de total acuerdo, pero si sumamos esto con el porcentaje de quienes contestaron “Parcialmente de acuerdo”, vemos que su nivel de aceptación global (90.2%) es el mismo que el de los valores científicos. En contraste, aquellos relacionados con la educación para la ciudadanía registraron una aceptación más baja; los democráticos tuvieron 39.2% de total acuerdo y los cívicos, 33.3% (ver tabla 1).

Tabla 1. Valores que prioritariamente debe desarrollar la universidad

	Totalmente de acuerdo %	Parcialmente de acuerdo %	Ni a favor, ni en contra %	Parcialmente en desacuerdo %	Totalmente en desacuerdo %
Profesionales	88.2	5.9	3.9	0	2
Conocimiento	86.3	7.8	5.9	0	0
Científicos	82.4	7.8	9.8	0	0
Éticos	74.5	15.7	9.8	0	0
Democráticos	39.2	19.6	29.4	9.8	2
Cívicos	33.3	31.4	23.5	9.8	2

En esta distribución de las respuestas de los profesores es clara la presencia de la tensión entre los aprendizajes directos y los indirectos; esto es, cuál es el peso que la formación profesional debe darle a los valores que sustentan el campo de saberes. Para los profesores de la UJAT, lo más importante es transmitir los conocimientos que les permitirán a sus alumnos ser competentes en la disciplina que se están especializando.

Resulta interesante observar que el interés se centró en la profesión, el conocimiento y la ciencia, lo cual, a manera de hipótesis, puede obedecer a que se trata de académicos que, en su mayoría, mostraban una alta habilitación: 23.5% con estudios de maestría y 68.6%, de doctorado. Además, un poco más de la mitad (52.9%) tenían nombramiento de tiempo completo con tareas de investigación asignadas; alrededor de dos quintas partes (43.1%) habían logrado el reconocimiento del Perfil Deseable del Promep y casi una tercera parte (27.5%) pertenecían al SIN. En suma, son profesores cuyo trabajo se encuentra directamente relacionado con la investigación, el conocimiento y desarrollo de la profesión. Esto, suponemos, puede ser un factor que esté inclinando las repuestas hacia estos valores.

Otra sección que nos aporta información relevante es la escala de actitudes. En

esta parte, los académicos le dieron más importancia a los componentes subjetivos de la profesionalización, ya que fueron las competencias afectivo-emocionales las que lograron el mayor porcentaje de respuestas positivas (89.8%); en segundo lugar se ubicaron las cognitivas y técnicas (84.6%); en tercero, las éticas (80.4%) y al final las sociales (72.1%) (ver tabla 2).

Tabla 2. Competencias y rasgos de la escala de actitudes aplicada a profesores de la UJAT

Competencias	Respuestas positivas* %	Respuestas negativas y neutras* %
I. COGNITIVAS Y TÉCNICAS	84.63	15.37
a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional	96.1	3.9
b) Formación continua	66.7	33.3
c) Innovación y superación	85.6	14.4
d) Competencias técnicas	90.1	9.9
II. SOCIALES	72.12	27.88
a) Compañerismo y relaciones	72.5	27.5
b) Comunicación	44.4	55.6
c) Saber trabajar en equipo	89.2	10.8
d) Ser trabajador	82.4	17.6
III. ÉTICAS	80.46	19.53
a) Responsabilidad	94.7	5.3
b) Honestidad	86.3	13.7
c) Ética profesional y personal	69.1	30.9
d) Prestar el mejor servicio a la sociedad	62.4	37.6
e) Respeto	91.2	8.8
f) Actuar con principios morales y valores profesionales	79.1	20.9
IV. AFECTIVO-EMOCIONALES	89.8	10.2
a) Identificación con la profesión	88.7	11.3
b) Capacidad emocional	90.9	9.1

* Media aritmética para respuestas positivas, negativas y neutras.

Llama la atención que, en esta ocasión, el conocimiento no haya ocupado la posición más alta, aunque continuó manteniendo un alto índice de aceptación por parte de los profesores. Empero, habría que señalar que en el otro set de preguntas expuesto no hay ítems específicos que aborden la parte afectivo-emocional, por lo que cabría cuestionarse cómo se habrían distribuido las respuestas de haberlos considerado en ambas partes. Aún más, las 55 proposiciones que formaron la escala fueron diseñadas para dar luz sobre determinados rasgos establecidos previamente para cada una de las competencias (ver tabla 2). Esto, una vez más, le dio un giro a los resultados, pues la mayor proporción de respuestas positivas fue para conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, es decir, un atributo cognitivo. El segundo rasgo más valorado fue responsabilidad, con 94.7% de aceptación; y el tercero, respeto, con 91.2%, ambos pertenecientes a las competencias éticas. El único atributo afectivo que pudo colocarse entre los primeros

lugares, en la cuarta posición, fue capacidad emocional, con 90.9% de respuestas positivas. Por último, el quinto sitio lo obtuvo otro rasgo cognitivo: competencia o capacidad técnica, con 90.1% de aceptación (ver tabla 2).

De esta manera, los académicos fueron diversificando sus respuestas, lo que nos permitió percatarnos de la complejidad que rodea los procesos de profesionalización. De nuevo, volvemos a las tensiones, pues aunque se trata de personas que ejercen tareas académicas-docencia a nivel posgrado e investigación, que orientan su perspectiva hacia los ámbitos disciplinario y cognitivo, éste no es su único referente; así, dependiendo de la especificidad de la pregunta, los profesores van destacando los componentes que les son relevantes, ya sean éstos de su profesión o de valores en general, o afectivo-emocionales cuando se trató de las competencias; o bien, cognitivos cuando se trabajó en el aspecto de los rasgos.

Dos puntos más nos llaman la atención: el primero, la posición muy similar en que los profesores situaron la ética; en las tres secciones aquí discutidas, ésta tuvo un rango medio de aceptación, las respuestas fueron bastante congruentes entre sí y, en ese sentido, podrían considerarse como un primer acercamiento a lo que estas personas consideran o valoran de ella en la formación profesional. El segundo punto es la poca trascendencia, relativamente, que los académicos le dieron a los valores para la ciudadanía; la proporción de respuestas favorables estuvo entre la tercera y las dos cuartas partes. En virtud de que los fines del instrumento eran ahondar de manera específica en los componentes ético-profesionales, no disponemos de más elementos para discutir este tema; no obstante, podríamos elaborar dos hipótesis tentativas: que para estos profesores la educación para la ciudadanía sea importante, pero en otros contextos formativos, no necesariamente en los posgrados o en la universidad, y que para estos profesores, la educación para la ciudadanía tenga poca importancia, en general.

Insistimos que para esto se necesitaría contar con mayor información o profundizar con otras estrategias en las respuestas de los académicos. Con todo, queremos destacar que la formación ciudadana constituye parte de la responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior, ya que su función no sólo es proveer profesionales altamente calificados para el mercado laboral, sino también lograr que éstos sean sujetos comprometidos con su comunidad más próxima y la sociedad a la que pertenecen; es decir, universitarios tridimensionales (Barba, 2007), personas cuya actuación está referida a su profesión, pero que van más allá de ésta y trabajan de manera simultánea por alcanzar una vida buena, que implica la dimensión ética, y por una vida justa, que tiene que ver con la dimensión política.

Ahora analizaremos lo que los profesores plantearon sobre cómo educar en ética profesional; a saber, designando una materia concreta en los currículos o de manera menos formalizada a lo largo de todas las asignaturas. Al respecto, 78.4% de los profesores sostuvieron que sí debería existir una asignatura; además, 70.6% señalaron que era responsabilidad de la universidad contribuir al desarrollo ético-valoral de los estudiantes. En este punto, el consenso es generalizado entre los profesores; sin embargo, alrededor de una quinta parte están en desacuerdo, proporción que no es menor.

El disenso crece al preguntarles acerca de los contenidos que podría tener una materia con estos fines. Las respuestas fueron diversas. Las temáticas sugeridas para este posible curso fueron: problemas en el trabajo profesional (17.5%); principios profesionales, así como formación crítica y análisis (con 15% cada uno); nor-

mas para un buen desempeño (12.5%); ética (10%); derechos y responsabilidades (10%); enseñanza de valores (7.5%); cumplir con su papel en la sociedad (7.5%); y disposición a contribuir con su trabajo (5%).

Nos resulta pertinente hacer notar que los profesores mostraron mayor interés en los contenidos de tipo práctico y con incidencia directa en el ejercicio laboral (problemas en el trabajo, principios profesionales, formación crítica, y análisis y normas para un buen desempeño). Mientras los temas relacionados con cuestiones más teóricas obtuvieron un rango de aceptación medio, como: ética, derechos y responsabilidades, y enseñanza de valores; en contraste, los que se acercan al compromiso social se ubicaron en el nivel más bajo de respuesta (cumplir con su papel en la sociedad y disposición a contribuir con su trabajo).

Las respuestas de los académicos son consistentes con ciertas tendencias que hemos venido identificando en otras partes del cuestionario-escala y que se han discutido en otros trabajos (Pérez-Castro, 2008b y 2010), en cuanto a la importancia que los profesores de la UJAT le dan al componente cognitivo de la socialización profesional, su insistencia en que la formación ética debe contribuir a que los estudiantes tengan bases para enfrentar las contradicciones que se le pueden presentar en su trabajo cotidiano y, del otro lado, el poco peso que le otorgan al compromiso social. Por último, los resultados y puntos de vista de los profesores nos muestran una vez más que la ética y los valores son un elemento fundamental de la educación profesional, pero su inclusión en el currículo, así como el abordarlo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es un asunto de mayor complejidad cuya resolución radicará en la capacidad que las instituciones y los sujetos muestren para conciliar las diferentes posturas y superar tensiones que lo rodean.

CONSIDERACIONES FINALES

La formación ética es un aspecto que ha cobrado cada vez más relevancia en la educación profesional, en particular ante los problemas que enfrentamos como sociedades y como individuos a lo largo de las últimas décadas. No obstante, en la educación superior su tratamiento en los programas y planes de estudio puede resultar problemático debido a los numerosos factores que deben tomarse en cuenta, los cuales van desde el enfoque que se le quiere dar a la materia hasta el personal que la impartirá y el campo disciplinario en el que se están formando los estudiantes, entre otros.

En la UJAT no hemos podido identificar una tendencia clara o definitiva de lo que los profesores esperan o proponen que se debe considerar dentro de la formación ético-profesional a nivel posgrado. Por el contrario, sus respuestas tienen diversos grados de abstracción. En un plano más general, destacan los valores profesionales; en el ámbito de las competencias el peso recae en lo afectivo-emocional; y en cuanto a los rasgos, se destacan los aspectos cognitivos.

Esta variabilidad no constituye necesariamente una debilidad o desinterés por parte de los académicos, sino que es más bien un problema que atraviesa el campo de la ética profesional, el cual, justamente, se ha caracterizado por generar posturas diversas y hasta encontradas en cuanto a su enfoque, el peso que debe tener en la formación, su relación con el modelo educativo institucional, su estudio pedagógico y los valores que han de socializarse.

Vale la pena destacar la baja estimación que, en general, los profesores le otorgaron a los valores cívicos y democráticos, así como al compromiso social. Estos

aspectos deben ser trabajados con mayor profundidad; sin embargo, nuestra investigación representa un primer y buen acercamiento para ir identificando los componentes de la formación que demandan mayor atención. Al final, esperamos que, como parte de nuestros objetivos, podamos ir construyendo una propuesta formativa que permita dar respuestas a las necesidades señaladas por nuestros sujetos de estudio, que sea congruente con los campos disciplinarios y rescate la filosofía y los valores institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, L. (2007). La universidad como espacio de aprendizaje ético-cívico. En Chávez, G., Hirsch, A. & Maldonado, H. (Coords.). *México: investigación en educación y valores*. México: Reduval-Gernika, 85-95.
- Barba, L. & Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria, *Reencuentro. Valores en Educación* (38), UAM-Xochimilco, 16-23.
- Berman, M. (1995). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI Editores.
- Carlevaro, P. (2010). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética, *Reencuentro. Ética* (57), UAM-Xochimilco, 8-17.
- Casares, P., Carmona, G. & Martínez-Rodríguez, F. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial, UABC. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-casares.html>
- Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago: FCE.
- Cobo, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Hueruga y Fierro Editores.
- _____. (2003a). Formación universitaria y educación para la ciudadanía, *Revista de Educación* (1 extra), Madrid, Ministerio de Educación, 359-375.
- _____. (2003b). Universidad y ética profesional, *Teoría de la educación* (15), Ediciones Universidad de Salamanca, 259-276.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2000a). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- _____. (2000b). Presentación. El sentido de las profesiones. En Cortina, A. & Conill, J. *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino, 13-28.
- Cortina, A. & Martínez, E. (2008). *Ética*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Drucker, P. (1992). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. New Jersey: Transaction Publishers, Rutgers-The State University.
- Etxeberria, X. (2002). *Ética de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Escámez, J. (1988). El marco teórico de las actitudes. I. El modelo de Fishbein y Ajzen. En Escámez, J. & Ortega, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres, 29-50.
- _____. (1991). Actitudes en educación. En Altarejos, F. et al. *Filosofía de la educación hoy: conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson, 525-539.
- _____. (2006). La ética profesional del mediador familiar. En Hirsch, A. (Coord.). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México: Gernika, 49-71.
- Gil, C. (2004). *Plan de desarrollo institucional 2004-2008*. México: UJAT.
- _____. (2006). *Plan estratégico de desarrollo 2006-2016*. México: UJAT.

- ____ (2009). *Segundo informe de actividades 2009*. México: UJAT.
- GUNI (2008). *Higher Education in the World 3: Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. United Kingdom: GUNI-Palgrave Macmillan.
- Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), UABC. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>
- ____ (2005) Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1), UABC. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-hirsch.html>
- Hortal, A. (1994). *La ética profesional en el contexto universitario. Lección inaugural del curso académico 1994-1995 de la Universidad Pontificia Comillas, pronunciada el 6 de octubre de 1994*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- ____ (2000). Docencia. En Cortina, A. & Conill, J. *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Editorial Verbo Divino, 55-78.
- ____ (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Juárez, J. (2004). La formación en valores como principio rector de la calidad educativa en las universidades, *Lógoi. Revista de Filosofía* (7), Centro de Investigación y Formación Humanística-Estudios Filosóficos-Universidad Católica Andrés Bello, 151-180.
- Lipman, M. (2002). Siete ideas en torno al papel del pensamiento en la educación, *Aula de Innovación Educativa* (110), Graó. Recuperado de www.grao.com/creditos/ficha_articulo.asp?id=1940
- Lyotard, J. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Merton, R. (1957). *The student-physician: introductory studies in the sociology of medical education*. Columbia: Cambridge Mass.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ortiz, E. (1999). La formación de valores en la educación superior desde un enfoque psicopedagógico, *Revista Magistralis*, Universidad Iberoamericana Golfo Centro. Recuperado de www.oei.es/valores2/ortiz.htm
- Pérez-Castro, J. (2008a). Informe de trabajo del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional. México.
- ____ (2008b). La ética profesional: un nuevo reto para la educación universitaria. En: Hirsch, A. & López, R. *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. México: UAS/UIA-Puebla/UAT/UAEM/UNACH/UADY, 337-376.
- ____ (2010). El papel de la ética profesional en los estudios de posgrado. Análisis de una universidad pública en el sureste mexicano. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Ciencia, Tecnologías y Culturas: Diálogo entre las Disciplinas del Conocimiento. Mirando al Futuro de América Latina y el Caribe. Santiago, 29 de octubre-1 de noviembre.

Anexo
Escala de actitudes sobre ética profesional

Escala de valoración: 1. Totalmente en desacuerdo. 2. Parcialmente en desacuerdo. 3. Ni a favor, ni en contra. 4. Parcialmente de acuerdo. 5. Totalmente de acuerdo

	Proposiciones					
	Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos	1	2	3	4	5
	Me siento mejor cuando tengo presente las necesidades profesionales de mis compañeros	1	2	3	4	5
	Estoy dispuesto (a) a asumir las consecuencias de mis errores profesionales	1	2	3	4	5
	Me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión	1	2	3	4	5
	Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales	1	2	3	4	5
	Guardar la confidencialidad es importante en el ejercicio profesional	1	2	3	4	5
	Estoy satisfecho (a) con la profesión que he elegido	1	2	3	4	5
	La puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional	1	2	3	4	5
	Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas	1	2	3	4	5
	El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante	1	2	3	4	5
	Es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta	1	2	3	4	5
	Si no estoy preparándome continuamente no puedo resolver nuevas situaciones y problemas profesionales	1	2	3	4	5
	No necesito ponerme en lugar de mis clientes o usuarios para comprender sus necesidades	1	2	3	4	5
	Es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión	1	2	3	4	5
	Me producen desconfianza aquellos que creen saberlo todo en la profesión	1	2	3	4	5
	La solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos	1	2	3	4	5
	Para no cometer errores en mi ejercicio profesional debo ser consciente de los límites de mis conocimientos y habilidades	1	2	3	4	5
	La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros	1	2	3	4	5
	No me agrada tener que prepararme continuamente	1	2	3	4	5
	Considero que puedo resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás	1	2	3	4	5

Debo ganarme la confianza de las personas para las que trabajo actuando con honestidad	1	2	3	4	5
Actúo como un buen profesional cuando soy sensible a las necesidades de los demás	1	2	3	4	5
Estoy dispuesto (a) a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión	1	2	3	4	5
Prefiero trabajar en equipo porque el resultado es de más alta calidad	1	2	3	4	5
Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no puedo dejarlas sólo a criterio de las organizaciones	1	2	3	4	5
Hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo	1	2	3	4	5
Estoy dispuesto a dedicar dinero a mi formación	1	2	3	4	5
Se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales	1	2	3	4	5
Mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias	1	2	3	4	5
En el ejercicio profesional ayuda mucho tener una actitud positiva ante la adversidad y la superación de retos	1	2	3	4	5
Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de un modo rutinario	1	2	3	4	5
Estoy convencido (a) de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio	1	2	3	4	5
La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional	1	2	3	4	5
Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en uno mismo	1	2	3	4	5
Creo necesario hacer cosas nuevas para avanzar en la profesión	1	2	3	4	5
Trabajar con ahínco es parte de mi realización personal	1	2	3	4	5
Considero imprescindible tener en cuenta los aspectos éticos en el ejercicio de mi profesión	1	2	3	4	5
No debo tomar decisiones profesionales importantes sin antes valorar sus consecuencias	1	2	3	4	5
Disfruto cuando tengo que aprender algo nuevo	1	2	3	4	5
A los profesionales no les corresponde la solución de los problemas sociales	1	2	3	4	5
Es bueno tener aspiraciones, pero no una ambición desmedida	1	2	3	4	5
Para mi buen ejercicio profesional no puedo limitarme a desarrollar sólo las habilidades técnicas	1	2	3	4	5
Para ser un buen profesional no puedo ignorar los problemas de la sociedad en la que vivo	1	2	3	4	5
No estoy dispuesto (a) a ejercer mi profesión sólo por dinero	1	2	3	4	5

Considero conveniente aceptar el riesgo de equivocarme con tal de mejorar mi actividad profesional	1	2	3	4	5
En la profesión, ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito	1	2	3	4	5
No es preciso que conozca y practique los valores de mi profesión para poder ejercerla	1	2	3	4	5
Lo que me interesa preferentemente del ejercicio de mi profesión es ganar dinero y prestigio	1	2	3	4	5
El éxito profesional no significa nada si no me permite ser una mejor persona	1	2	3	4	5
De nada sirve un trabajo bien hecho si no contribuye a ayudar a los demás	1	2	3	4	5
Un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones	1	2	3	4	5
Seleccioné mi carrera para ser útil a las personas	1	2	3	4	5
La coherencia con los principios éticos es más importante que ganar dinero	1	2	3	4	5
Respeto las opiniones de los clientes y usuarios sobre mi trabajo profesional	1	2	3	4	5
Transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional	1	2	3	4	5

Fuente: Hirsch, A. (2005).