



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Pérez-Castro, J. (2010). Elementos para la reflexión en torno a la ética profesional de los estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-perezcastro.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Número Especial, 2010

### Elementos para la reflexión en torno a la ética profesional de los estudiantes de posgrado

### Elements to Reflect on Professional Ethics of Graduate Students

Judith Pérez-Castro

[pkjudith33@yahoo.com.mx](mailto:pkjudith33@yahoo.com.mx)

División Académica de Educación y Artes  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Macuilis #146, Fracc. Jardines  
Col. José María Pino Suárez, 86029  
Villahermosa, Tabasco, México

(Recibido: 10 de abril de 2008; aceptado para su publicación: 22 de enero de 2010)

#### Resumen

En décadas recientes, las universidades se han preocupado por la dimensión ético-profesional en la formación de los profesionales. Lo anterior, sin embargo, ha planteado nuevos retos para las instituciones, en términos de la organización curricular, la formación de profesores y la socialización de los valores que sustentan la acción profesional. En este artículo se analizan algunos de los problemas que se han presentando en torno a la formación en ética profesional en estas instituciones y, a partir de ello, se exponen los resultados parciales de una investigación, de tipo exploratorio-descriptiva, realizada con estudiantes de posgrado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en

México. Se observó que las cuestiones éticas y afectivo-emocionales tienen una fuerte presencia en los intereses de los estudiantes. Los elementos cognitivos y técnicos, aunque importantes, se sitúan en una segunda posición. También, resultan significativas las diferencias que introducen los campos de conocimiento en las valoraciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia los distintos componentes ético-profesionales.

*Palabras clave:* Universidades, educación profesional, formación ética, estudiantes de posgrado.

## **Abstract**

In recent decades, universities have been concerned about the ethical dimension in professional education. This, however, has meant new challenges for institutions in terms of syllabus design, teacher's training and socialization of those values that underlie the professional activity. In this article, we discuss some of the problems that have been faced by universities when socializing professional values and ethics. Also, we present the partial results of a research focused on graduate students in the UJAT. This is an exploratory and descriptive research and the data we gathered during this process, show us that students are highly interested in learning ethical and affective-emotional competencies. On the other hand, cognitive and technical elements, while important, are placed sometimes in a second position. Finally, we found that there are significant differences between the values and attitudes held by students from different disciplines or fields of study.

*Key words:* Universities, professional education, ethical instruction, graduate students.

## **Introducción**

La formación de los profesionales es una de las tareas más importantes de las universidades, pero esto significa no sólo transmitir conocimientos disciplinarios, sino además, que los profesionales asuman que su trabajo sólo adquiere sentido en la medida en que favorece la vida de otras personas y de la sociedad.

La construcción y el desarrollo de una estructura ético-profesional es un proceso en el que contribuyen los diferentes actores educativos: directivos, profesores y estudiantes. Asimismo, en él intervienen variables como: la organización institucional; los fines y el perfil de la carrera o posgrado; la importancia que se le da en el currículum; la formación de los profesores en estos temas; la disposición de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre sus fundamentos éticos; así como la forma en que todo esto se concreta en la enseñanza-aprendizaje.

El objeto de este artículo es presentar y discutir sobre las competencias y los rasgos de ética profesional en los alumnos de posgrado. Para ello, en primer lugar, se exponen algunos de los problemas que rodean la formación ética en las universidades. Posteriormente, se muestran los resultados de una investigación realizada en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en México. Por último, se plantean algunas consideraciones generales sobre nuestros hallazgos.

## **I. La formación ético-profesional en el currículum universitario**

Además de un cuerpo de conocimientos y del monopolio de una actividad, las profesiones se distinguen porque necesitan procesos de socialización para los nuevos profesionistas y de instituciones legítimas que los certifiquen. Las universidades han sido las instituciones que por excelencia han desempeñado esta función. Aunque tener un título universitario no sea garantía de conseguir un empleo, sí aumenta las posibilidades de entrar al mercado laboral, especialmente frente a las personas que no pudieron ingresar o concluir este nivel educativo (Cardenal, 2006; Rodríguez y Ponce, 2009).

En México, sin embargo, después del crecimiento acelerado en la matrícula estudiantil entre las décadas de los años sesenta y ochenta del pasado siglo, el impacto de los títulos y diplomas en la movilidad social ascendente comenzó a disminuir. Esto trajo una serie de críticas sobre el papel de las universidades, así como diversas propuestas con miras a su reorganización (Acosta, 2000; Mendoza, 2002a, 2002b), para hacerlas más competitivas y con mejores resultados.

No obstante, los fines de las universidades van más allá de la formación de profesionistas. Estas instituciones además se encuentran comprometidas con el desarrollo de sujetos críticos, analíticos y propositivos, con una estructura ética que les permita actuar correctamente en su medio laboral y en el contexto social más amplio en donde se desempeñen.

Así, a partir de los años 90, comienza a gestarse un creciente interés por la dimensión ético-valoral en los establecimientos de educación superior, lo cual también se hace evidente en el número cada vez mayor de investigaciones al respecto. Posteriormente, con el objetivo de cumplir las metas planteadas en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, muchas instituciones entraron en un proceso de reestructuración, tanto de su oferta educativa, como de los planes de estudio (Ibarra, 2002; Rodríguez, 2002; Pedroza y Briceño, 2005).

El Programa Nacional insistió en la formación integral de los alumnos, a través de propuestas curriculares más flexibles, que promovieran la movilidad estudiantil dentro y fuera de México, con una mayor atención en los aprendizajes, y que otorgaran a los estudiantes un lugar más activo dentro de su propia educación. Igualmente, hubo una preocupación por ampliar los contenidos educativos, incorporando temas emergentes, en especial, de cara a los problemas sociales que se vivían en el país y a nivel mundial. Con base en esto, se buscó integrar líneas curriculares que dieran cabida a cuestiones relacionadas con el desarrollo sustentable, la ética, los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la educación para la ciudadanía (Argüello, 2004; Luengo, 2003).

El problema de estas reformas fue que los actores institucionales no siempre tuvieron claras las implicaciones que representarían para la estructura universitaria en general, y para las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje en particular.

Actualmente, sobre la ética profesional se han identificado los siguientes cuatro problemas específicos:

El primero es que existe una confusión entre la ética filosófica, la deontología y la ética profesional. Esta es una debilidad que tienen tanto los programas de estudio como los profesores. Las asignaturas que se destinan a estos temas, la mayoría de las veces se agrupan dentro del denominado *núcleo de formación general* y tienen que ser cursadas por todos los alumnos de las diferentes carreras que se imparten en las universidades. En dicho núcleo se consideran materias como Derechos Humanos; Desarrollo Sustentable; Cultura Ambiental; Lectura y Redacción; Filosofía y Ética, entre otras.

Es decir, en ese grupo de asignaturas se incluye una variedad de disciplinas, lo que provoca que, de alguna manera, se diluya el impacto que se quiere alcanzar en los estudiantes. Por otra parte, algunas asignaturas llegan a compartir ciertos objetivos y contenidos, es el caso de Derechos Humanos, Cultura Ambiental, Filosofía y Ética. Todas apuntan hacia la formación ético-moral, sin embargo, tienden a abordarse de manera separada, lo que impide ofrecer una perspectiva más comprehensiva e integrada a los estudiantes (Barba, 2005).

Más concretamente, en relación con la ética profesional, los contenidos de los programas están orientados hacia la ética como reflexión filosófica. Se abordan temáticas como los orígenes de la ética, la construcción del juicio moral, la relación entre ética y axiología, así como el análisis de autores representativos de la ética filosófica (Benítez, 2009). La ética como análisis sobre el ejercicio profesional tiene muy poco espacio y se tiende a abordarla desde la deontología. De esta manera, queda reducida a la cuestión de los deberes, normas y códigos con los que deben cumplir los profesionales (Hortal, 1994; 2002).

El segundo problema es que, si bien existe un consenso más o menos generalizado de que la universidad debe promover la formación integral de los estudiantes, y para ello se incluyen asignaturas de carácter general en el currículum, en el caso de la ética profesional se presentan algunas dificultades, toda vez que sus contenidos generan discusiones de carga ideológica para profesores y estudiantes.

Esto también tiene que ver con la confusión que se mencionó en el problema anterior. Dado que no existe claridad en lo que se enseña, algunos directivos, profesores y los propios alumnos cuestionan la orientación y los fines de los programas. Los argumentos tienden hacia los temas de la laicidad y objetividad en la que se fundamentan las ciencias, y en especial la educación en México.

Este problema no es privativo de una sola institución o de algún sistema educativo, por el contrario, otros investigadores y especialistas en el tema (Agejas, Parada y Oliver, 2007) lo han identificado. Al respecto Chávez (2003) sostiene que, si bien la ética profesional y los valores ocupan un lugar preponderante en la discusión pública actual, éste es un asunto que se presta a debate, ya que, desde

algunas opiniones, la formación en valores lleva consigo la intención subyacente de favorecer ciertas posturas ideológicas o de introducir los valores de un determinado grupo a una realidad social que en esencia es heterogénea, diversa y multicultural.

Por su parte, Bolívar (2005), en su análisis sobre los estudiantes de la Universidad de Granada, señala que recientemente se ha observado una conciencia más aguda sobre el componente moral de la educación, en particular, en la formación profesional. Lo anterior significa un avance frente a los planteamientos que han abogado por el objetivismo y la neutralidad, calificando de ideológicos a este tipo de contenidos. Con todo, este autor considera que es necesario continuar insistiendo en la importancia de integrar la ética profesional como parte del currículum universitario.

Otro de los problemas de la formación ético-profesional es la limitada capacidad de las instituciones y de los sujetos educativos, directivos, profesores y estudiantes, para traducir los contenidos curriculares en competencias significativas. En muchos casos, la atención se ha centrado en las competencias de carácter cognitivo y técnico, dejando en un segundo plano las relacionadas con cuestiones éticas y sociales. Como señalan García y Martínez (2006), las universidades han mostrado tener poco interés por este tipo de saberes.

Pareciera que los elementos éticos y sociales de la formación profesional ofrecen mayor dificultad para su socialización al interior de las instituciones educativas, que los que tienen que ver con los conocimientos y las habilidades disciplinarias. Lo anterior se refleja claramente en la organización de los programas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje que cotidianamente se da en las aulas. Profesores y estudiantes depositan gran parte de sus esfuerzos en adquirir y demostrar que dominan los contenidos de las asignaturas fundamentales para su campo, mientras que la reflexión sobre el ejercicio ético y la responsabilidad social que tienen como profesionales no siempre se ve como una parte importante de la profesión (Hirsch, y Pérez, 2005).

La formación ética no debe entenderse como un componente marginal de la educación profesional, tampoco se le puede considerar como un conjunto de conductas que el sujeto aprende por emulación o que adquiere automáticamente como parte del “paquete” de conocimientos disciplinarios, sino que es necesario que se le dé un lugar tanto en el currículum universitario, como en las prácticas educativas cotidianas.

Una última dificultad que se ha detectado es la débil formación que los profesores encargados de las asignaturas de formación ética tienen sobre este campo. Como ya se señaló, la integración de estas materias al currículum universitario no necesariamente ha sido producto de acciones organizadas institucionalmente. En consecuencia, se ha llegado a pensar que cualquier persona puede ocuparse de estos temas, puesto que se asume que todo aquel que tiene una educación

universitaria y ejerce su profesión conoce su estructura ética y, peor aún, que actúa conforme a ella.

No todos los profesores pasan por un proceso formativo que les permita conocer el campo que están abordando, analizar su propia práctica y trabajar adecuadamente los contenidos de los programas. Todo ello puede desvirtuar los fines de la formación ético-profesional en las universidades, puesto que se cae en la tentación de centrar la discusión desde la perspectiva meramente filosófica, sin aportar elementos significativos para la actuación correcta y concreta de los profesionales.

Lo anterior repercute en el interés y las expectativas que los estudiantes generan sobre estas materias, las cuales tienden a ser poco valoradas (Hirsch, y Pérez, 2005). En ese sentido, las universidades deben asumir que la formación ética es parte de sus fines institucionales. No se puede esperar que los alumnos posean una "formación integral", como rezan los currículos y planes institucionales de desarrollo, si no se admite que la socialización profesional implica la educación en ética y valores.

Los problemas que aquí se enuncian no son exclusivos de una institución, por el contrario, varios de ellos son compartidos por otros establecimientos de educación superior. Cabe señalar que las investigaciones sobre la ética y los valores que sustentan la formación profesional son relativamente recientes; además, en su gran mayoría han estudiado esta temática en alumnos de licenciatura.<sup>1</sup> A nivel del posgrado, los trabajos han sido fundamentalmente de tipo exploratorio y todavía haría falta realizar un esfuerzo de sistematización y análisis más profundos. Con todo, algunos especialistas han identificado ciertas problemáticas que coinciden con las que aquí se han discutido de forma muy breve.<sup>2</sup>

## II. Método

Al igual que sucede en otros niveles y contextos educativos formales, la formación ético-profesional en las universidades comprende una serie de dimensiones que van desde el peso que se le otorga en el currículum, hasta la forma en que los sujetos educativos desarrollan, interpretan y aprehenden los contenidos programáticos. Esto último lleva a preguntarse sobre los valores que sustentan la formación de los profesionales. Lo que a continuación se expone intenta responder a esta pregunta, desde la perspectiva de los alumnos de posgrado. Son los resultados obtenidos de una investigación de tipo exploratorio-descriptiva sobre ética profesional, realizada en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

El instrumento utilizado para acercarnos a los estudiantes tuvo, entre otras partes, dos fundamentales: a) una pregunta abierta en la que se les solicitaba que escribieran lo que a su juicio eran los cinco rasgos más significativos de *ser un buen profesional*, y b) un cuestionario-escala con 55 proposiciones, organizado en competencias y rasgos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en 2007, y comprendió un total de 216 alumnos de los 15 posgrados que, para esos momentos, tenían matrícula registrada. El 96.7% estaba cursando la maestría y 3.3% el doctorado. Igualmente, 53.2% eran mujeres y 46.8% hombres. Casi la mitad tenía entre 20 y 29 años de edad (48.1%), 32.1% estaba entre los 30 y los 39 años, 13.4% se ubicaba entre los 40 y los 49 años, 5.3% tenía de 50 a 59 y 1% contaba con 60 años de edad o más.

Otro dato significativo es que se trata de personas que, en su mayoría, representan la primera generación de su familia que llega a la universidad, ya que sólo 15.1% de los alumnos dijo que su padre había concluido la licenciatura, 1.9% tenían papá con estudios de especialidad y 2.8% con maestría. Con la madre sucede algo similar, 9.3% señaló que su madre contaba con la licenciatura, 2.3% que tenían una especialidad y 1.4% la maestría.

De manera general, esta es la composición de la población de estudiantes de posgrado de la UJAT.

### **III. Resultados**

El análisis de los resultados se llevó a cabo en diferentes etapas. Para la pregunta abierta se obtuvo un total de 1,007 respuestas.<sup>3</sup> Las competencias éticas lograron la proporción más alta (49.6%), le siguieron las cognitivas (16.3%), después las sociales (13.1%), las afectivo-emocionales (11.1%) y por último técnicas (9.9%).

En cuanto a los rasgos, tal como se muestra en la Tabla I, *actuar con ética profesional y personal* fue el que recibió el mayor número de respuestas, después se ubicaron: *responsabilidad, honestidad y honradez* y, finalmente, *conocimiento, formación, preparación y competencia profesional*. Los tres primeros forman parte de las competencias éticas y el último a las cognitivas.

Tabla I. Competencias y rasgos de la pregunta abierta

Competencias	Frecuencia	Porcentaje
<b>I. Cognitivas</b>	164	16.3 *
a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional	79	48.2%*
b) Actualización y formación continua	41	25.0%
c) Innovación, investigación, generar conocimientos, superación	13	7.9%
d) Creatividad, iniciativa, propositivo, emprendedor	7	4.3%
e) Compartir conocimientos, difusión y enseñanza de los conocimientos	11	6.7%
f) Analítico, claridad, reflexivo y flexible	12	7.3%
g) Tener criterio, autocrítica y autoanálisis	1	0.6%
<b>II. Competencias técnicas</b>	100	9.9%
a) Aplicar los conocimientos y competencia técnica	3	3.0%
b) Capacidad y habilidades técnicas	29	29%
c) Tomar decisiones, buscar y saber usar la información	2	2.0%
d) Habilidad para resolver problemas y obtener resultados	4	4.0%
e) Capacidad organizativa, planeación y liderazgo	20	20.0%
f) Eficiencia y eficacia	24	24.0%
g) Competitividad	6	6.0%
h) Productividad y calidad	12	12.0%
<b>III. Sociales</b>	132	13.1%
a) Compañerismo y relaciones sociales	11	8.3%
b) Adaptabilidad y accesibilidad	1	0.8%
c) Comunicación y capacidad de escuchar	5	3.8%
d) Buena actitud y buena presentación	11	8.3%
e) Trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo	12	9.1%
f) Ser trabajador, realizar bien el trabajo y buen desempeño	10	7.6%
g) Formal, congruente, serio y cumplido	5	3.8%
h) Disciplinado, puntual, ordenado y proactivo	42	31.8%
i) Esmerado, dedicado, empeñoso y perseverante	35	26.5%
<b>IV. Éticas</b>	499	49.6%
a) Responsabilidad	109	21.8%
b) Comprometido consigo mismo y con la sociedad	49	9.8%
c) Honestidad y honradez	89	17.8%
d) Actuar con ética profesional y personal	120	24.1%
e) Prestar el mejor servicio a la sociedad y servicial	10	2.0%
f) Respeto por uno mismo y por los demás	20	4.0%
g) Tener moral, principios y valores	16	3.2%
h) Humildad	14	2.8%
i) Integridad, rectitud y honorabilidad	15	3.0%
j) Lealtad y fidelidad	17	3.4%
k) Confidencialidad	9	1.8%
l) Justo y equilibrado	12	2.4%
m) Tolerante, comprensivo, abierto, plural y universal	9	1.8%
n) Solidario y altruista	6	1.2%
ñ) Ser objetivo, imparcial y equitativo.	4	0.8%
<b>V. Afectivo-emocionales</b>	112	11.1%
a) Identificarse con la profesión, profesionalismo, vocación, amor/gusto por lo que se hace	52	46.4%
b) Capacidad emocional, motivado y con buena actitud	6	5.4%
c) Seguridad, confianza y fe en sí mismo	9	8.0%
d) Calidad humana, buen trato, educado y humanista	40	35.7%
e) Ser exitoso, triunfador y reconocido	5	4.5%
<b>Total</b>	1007	100%

\* Porcentaje en relación con el total de respuestas.

\*\* Porcentaje en relación con el número de respuestas por competencia.



En contraparte, hubo algunos rasgos que obtuvieron muy pocas menciones, aproximadamente de 1 a 5, éstos fueron: *ser formal, congruente, serio y cumplido; ser exitoso, triunfador y reconocido; habilidad para resolver problemas; ser objetivo, imparcial y equitativo; aplicar los conocimientos y competencia técnica, tomar decisiones, buscar y saber usar la información; adaptabilidad y accesibilidad*, y por último, *tener criterio, autocrítica y autoanálisis*. De estos ocho rasgos, tres corresponden a las competencias técnicas (ver Tabla I).

Estos datos podrían señalar que para los estudiantes de la UJAT *ser un buen profesional* significa, ante todo, ser un sujeto que actúa con base en sus valores y compromisos éticos, los cuales ubican por encima de los conocimientos disciplinarios que pueden adquirir a lo largo de su formación, así como de su aplicación en el ejercicio laboral. Esto se evidencia no sólo por el peso que, en general, tuvieron las competencias éticas, sino por la alta valoración que recibieron varios de sus rasgos y que contrastan con la importancia que los alumnos le dieron a las competencias técnicas.

Los resultados de la pregunta abierta se pueden triangular con los del cuestionario-escala.<sup>4</sup> Aquí las competencias afectivo-emocionales alcanzaron el nivel más alto de respuestas positivas (87.9%), en segundo lugar se ubicaron las competencias cognitivas y técnicas (83%), después estuvieron las éticas (81.8%) y por último las sociales (74.3%).

Resulta interesante ver las diferentes formas en que los estudiantes respondieron cada una de las partes del instrumento. Así, mientras que en la pregunta abierta las competencias éticas tuvieron el porcentaje más alto de respuesta, en el cuestionario-escala, este lugar lo ocuparon las afectivo-emocionales. Específicamente, en relación con los rasgos, tenemos que los más valorados fueron: *responsabilidad, respeto, conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, e Innovación y superación* (ver Tabla II). A nivel de los rasgos, se observa que sí hubo coincidencia entre la pregunta abierta y el cuestionario-escala, dada la presencia predominante de dos tipos de competencias: las éticas y las cognitivas y técnicas. También, los rasgos de *responsabilidad y conocimiento, formación, preparación y competencia profesional* tienen una alta valoración en ambas partes del instrumento.

Tabla II. Competencias y rasgos de la escala de actitudes

Competencias	M. A.* Porcentaje de respuestas positivas	M. A.* Porcentaje de respuestas negativas y neutras
<b>I. Cognitivas y técnicas</b>	83.0%	17.0%
a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional	92.3%	7.7%
b) Formación continua	59.0%	40.9%
c) Innovación y superación	91.3%	8.7%
d) Competencias técnicas	89.2%	10.8%
<b>II. Sociales</b>	74.3%	25.7%
a) Compañerismo y relaciones	77.7%	22.3%
b) Comunicación	50.0%	50.0%
c) Saber trabajar en equipo	79.1%	20.9%
d) Ser trabajador	90.5%	9.5%
<b>III. Éticas</b>	81.8%	18.2%
a) Responsabilidad	94.7%	5.3%
b) Honestidad	91.0%	9.0%
c) Actuar con ética profesional y personal	72.0%	28.0%
d) Prestar el mejor servicio a la sociedad	61.6%	38.4%
e) Respeto	94.7%	5.3%
f) Actuar con principios morales y valores profesionales	76.7%	23.3%
<b>IV. Afectivo-emocionales</b>	87.9%	12.1%
a) Identificarse con la profesión	86.9%	13.1%
b) Capacidad emocional	89.0%	11.0%

\* M. A.: Media aritmética.

En particular, llama la atención la importancia que los alumnos de posgrado le dieron al rasgo de *responsabilidad*. Para ellos, la formación profesional implica además de adquirir conocimientos, desarrollar la capacidad para ejercer sus funciones íntegramente, así como para asumir las consecuencias que se deriven de sus actos o decisiones.

Otra cuestión en la que convergen las dos partes del instrumento es que las competencias cognitivas se situaron en el segundo escaño en importancia, lo que de alguna manera reposiciona el lugar que el conocimiento tiene en la estructura ético-profesional de los estudiantes. Es decir, estos sujetos no sólo se quedan en el nivel de las necesidades emocionales y personales, sino que el componente cognitivo continúa siendo para ellos un valor primordial que justifica en gran medida su ingreso a una maestría o doctorado.

Por otra parte, entre los rasgos menos valorados del cuestionario-escala estuvieron: *actuar con ética profesional y personal, prestar el mejor servicio a la sociedad, formación continua, comunicación* (ver Tabla II). Resulta un tanto contradictorio que, aunque de manera global las competencias sociales fueron las que alcanzaron el menor porcentaje de respuestas positivas, en los rasgos aparezcan dos pertenecientes a las competencias éticas y sólo uno a las sociales. Habría que indagar más detenidamente sobre los elementos considerados por los

estudiantes para jerarquizar las competencias y los rasgos, así como los significados atribuidos a cada una de las proposiciones incluidas en el cuestionario-escala.

Los resultados de este acercamiento a los estudiantes de posgrado toman otro matiz cuando se introduce la dimensión de los campos de conocimiento, es decir, cuando analizamos qué es lo que valoran los alumnos que se forman en diferentes disciplinas.<sup>5</sup>

De esta forma, las competencias afectivo-emocionales obtuvieron los porcentajes de respuestas positivas más altos en todos los campos en los que están organizados los posgrados de la UJAT. En Ciencias Agropecuarias (93.8%), Ciencias Biológicas (93.4%), Educación y Artes (89.5%), Ingeniería y Arquitectura (89.5%), Ciencias Sociales y Humanidades (89.2%), Ciencias Básicas (87.8%), Ciencias de la Salud (87.1%) y Ciencias Económico-Administrativas (85.7%).

Para los rasgos se lograron resultados más diversos. Por ejemplo, *conocimiento formación preparación y competencia profesional* fue el más valorado en los posgrados pertenecientes a Ciencias Agropecuarias, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Biológicas. Aunque, en estas últimas ocupó el segundo lugar de respuestas positivas.

En las disciplinas correspondientes a las Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades, Educación y Artes e Ingeniería y Arquitectura, se puede apreciar un cambio en cuanto a la apreciación que los estudiantes tienen del componente cognitivo, ya que éste deja de ocupar los dos primeros lugares en el cuestionario-escala.

Así, en Ciencias Económico-Administrativas, *conocimiento, formación, preparación y competencia profesional*, ocupó el tercer lugar en importancia, después de *responsabilidad y respeto*. En Ciencias Sociales y Humanidades, éste cayó a la posición número siete y los más valorados fueron *ser trabajador y responsabilidad*. En Educación y Artes, entre los rasgos de mayor peso para los estudiantes estuvieron *respeto y competencias técnicas*, mientras que *conocimiento, formación, preparación, y competencia profesional* obtuvo el sexto lugar de respuestas positivas. Por último, en Ingeniería y Arquitectura, éste se situó en el cuarto sitio, por arriba de él se colocaron los rasgos de *competencias técnicas e identificación con la profesión*.

Estos hallazgos remiten a la explicación de Clark (1983) sobre las fuerzas centrípeta y centrífuga que actúan en las instituciones de educación superior. En este caso, vemos que las disciplinas tienen este efecto centrífugo de vincular a los profesionales con fines, intereses, grupos o personas que están más allá de las fronteras de los establecimientos donde trabajan o estudian. O bien, para retomar otra metáfora, podemos decir que en la UJAT, las culturas disciplinarias se hacen presentes a través de las tribus profesionales que en ella convergen (Becher, 2001).

#### **IV. Discusión**

La universidad es un espacio donde los estudiantes no sólo aprenden contenidos, habilidades y competencias profesionales, también constituye el lugar donde estos sujetos intercambian y ponen en juego una diversidad de experiencias de vida.

En México, la educación a nivel posgrado se ha orientado principalmente hacia la formación de científicos, investigadores y especialistas, de ahí que su organización académico-curricular requiera elementos y condiciones particulares que difieren, en cierta medida, de aquellos que se implementan en los programas de licenciatura. A pesar de esto, las universidades, paralelamente a la atención que otorgan a los aprendizajes disciplinarios, deben preocuparse por promover el análisis de los valores que sustentan la acción profesional, tanto en sus licenciaturas como en sus posgrados y en todos los campos disciplinarios que ellas comprenden.

Los resultados que aquí se han presentado nos dan pistas sobre lo que los alumnos de posgrado de la UJAT piensan sobre este tema. Algunos de los aspectos que se considera importante resaltar se describen a continuación.

Los estudiantes tienen una alta valoración por aquellos saberes que están más allá de los contenidos disciplinarios, cuestión que se evidencia en el peso que otorgaron a las competencias éticas en la pregunta abierta y a las afectivo-emocionales en el cuestionario-escala.

Esta actitud positiva que muestran los alumnos puede constituir una oportunidad para promover la reflexión en torno a los valores que intervienen en su formación, así como sobre las particularidades que éstos le imprimen al ejercicio laboral.

En ese sentido, los propios sujetos educativos, esto es, profesores y estudiantes, podrían examinar críticamente los presupuestos, actitudes y significados que se encuentran en la base de sus intereses profesionales o disciplinarios y ampliar así su proceso formativo, aunque este tipo de contenidos no esté explícitamente incorporado en el currículum.

Hay que reconocer que los estudiantes universitarios traen consigo saberes propios que adquieren a través de su interacción con otros agentes o sujetos. Más aún, en el caso de los alumnos de posgrado, quienes ya pasaron por socializaciones profesionales previas y que, en muchas ocasiones, se encuentran de lleno trabajando en el campo en que han decidido especializarse. Esto último es importante tenerlo en cuenta para cualquier forma de intervención, institucionalizada o no, que se quiera emprender en el ámbito de la ética profesional.

Otro aspecto que resalta de estos resultados es la escasa valoración que tuvieron las competencias sociales, junto con la mayoría de sus rasgos, en todos los posgrados. Esta situación resulta un tanto preocupante, toda vez que la acción profesional implica no sólo el manejo de las competencias y los conocimientos

disciplinarios, sino también el compromiso social y la responsabilidad moral frente a los clientes o usuarios, y frente la sociedad en general.

La comunicación, el trabajo en equipo, la adaptabilidad y el compañerismo son valores que deberían estar presentes en todos los profesionales, porque nos ayudan a la consecución de nuestros objetivos, pero también a nuestro crecimiento como seres humanos y como sociedad. Una formación ético-profesional sólida debería comprender precisamente todos estos elementos.

Resulta paradójico que los estudiantes de la UJAT tengan una alta valoración de las competencias éticas, en especial de la responsabilidad, pero que a la par no tengan una actitud positiva hacia aquellos elementos que forman parte de su papel social como profesionistas. A manera de hipótesis, esto podría ser resultado de la importancia que los alumnos otorgan a los componentes individuales de su formación, lo que en gran medida se vio reflejado en los rasgos más señalados en las dos partes del instrumento.

Sin embargo, como ya se ha mencionado, esta investigación es fundamentalmente exploratoria y sería necesario indagar de forma más detenida sobre este asunto, con el fin de tener nuevos elementos e información para la refutación de la hipótesis, la construcción de otras o para detectar las diferentes dimensiones que podrían estar interviniendo en este problema.

Finalmente, se ha podido ver que los campos disciplinarios son una variable importante que marca diferencias en las necesidades formativas de los estudiantes de posgrado. En las denominadas ciencias “duras”, por ejemplo, los alumnos situaron las competencias cognitivas y técnicas como uno de los elementos sustantivos de su educación.

En contraparte, en los campos de las ciencias sociales y la educación, los componentes cognitivos no están entre sus principales preocupaciones, incluso, en algunos posgrados, éstos llegan a ocupar la sexta o séptima posición en la escala. Sin embargo, lo anterior no necesariamente significa que estos estudiantes no tienen interés por formarse sólidamente en sus respectivas disciplinas. Más bien, nos podría indicar que, debido a que se trata de campos donde la actividad humana y las relaciones sociales son el eje en torno al cual se articulan los contenidos, hay una mayor preocupación por el análisis y la reflexión sobre las cuestiones ético-valorativas.

Lo mismo ocurrió con las ingenierías. En ellas, el rasgo *competencias técnicas* fue más valorado que el de *conocimiento, formación, preparación y competencia profesional*, lo cual puede obedecer al hecho de que para estos profesionales el trabajo de campo, ya sea por el diseño, la construcción o la supervisión de una obra, es una actividad fundamental de su ejercicio laboral.

En ese sentido, se puede afirmar que la dinámica universitaria se organiza a partir de una especie de diálogo entre la filosofía institucional y los distintos saberes que conforman las disciplinas (Becher, 2001). Estos últimos se hacen presentes no

sólo a través de los contenidos curriculares, sino sobre todo, a través de los sujetos que las ejercen cotidianamente.

Finalmente, se insiste aquí en la importancia de que las universidades sean revaloradas como espacios para el intercambio de experiencias de vida. La promoción de los conocimientos, valores y las actitudes que favorezcan la convivencia democrática y responsable, la tolerancia, la solidaridad y el intercambio de ideas, es una vía para transformar los establecimientos educativos, pero sobre todo, es un compromiso con las nuevas generaciones de profesionales.

## Referencias

Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. México: Universidad de Guadalajara-Fondo de Cultura Económica.

Agejas, J., Parada, J. y Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 18 (2), 67-86.

Argüello, F. (2004). *Educación ambiental y globalización: modelos interdisciplinarios en la UAEM*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Barba, B. (2005). Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 9-14.

Barba, B. y Romo, M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 67-92.

Barba, L. (2007). La universidad como aprendizaje ético-cívico. En G. Chavez, A. Hirsch y H. Maldonado (Coords.), *México. Investigación en educación y valores* (pp. 85-95). México: Gernika.

Barba, L. y Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 38, 16-23.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.

Benítez, A. (2009). Educación en valores en el ámbito de la educación superior. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 116-129. Consultado el 24 de marzo de 2010, en: [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art6.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art6.pdf)

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123.

Cardenal, M. (2006). La universidad como dispositivo de colocación social: movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación*, 341, 281-300.

Chavez, G. (2003). Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 38, 52-60.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.

Escámez, J. (2006). La ética profesional del mediador familiar. En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral* (pp. 49-71). México: Gernika.

García, R. y Martínez, M. (2006). Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación. En A. Hirsch (Coord.), *Educación valores y desarrollo moral* (pp. 103-118). México: Gernika.

Hirsch, A., Alcántara, A., Gómez, G., Herrera, A., Ibarra, G., Ríos, M. *et al.* (2003). Investigaciones de valores universitarios y profesionales. En M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad Tomo III* (pp. 1007-1032). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hirsch, A. y Pérez, J. (2005). Actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Los casos de la Universidad de Valencia y la UNAM. En T. Yurén, C. Navia, C. Saenger (Coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 233-247). México: Pomares.

Hortal, A. (1994). Planteamiento de una ética profesional. En J. L. Fernández y A. Hortal (Comps.), *Ética de las Profesiones* (pp. 55-82). Madrid: Universidad Pontificia Comillas Madrid.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Ibarra Colado, E. (2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 75-105.

Luengo, E. (2003). *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Mendoza, J. (2002a). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa.

Mendoza, J. (2002b). Las políticas de educación superior y el cambio institucional. En H. Muñoz (Coord.), *Universidad: política y cambio institucional* (pp. 105-141). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa.

Pedroza, R. y García, B. (Comps). (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Universidad Autónoma del Estado de México-Miguel Ángel Porrúa.

Pérez-Castro, J. (2008). La ética profesional: un nuevo reto para la educación universitaria. En A. Hirsch y R. López (Coords.), *Ética profesional y posgrados en México* (pp. 337-373). México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Universidad Iberoamericana Puebla-Universidad Autónoma Tabasco-Universidad Autónoma del Estado de México-Universidad Autónoma de Chiapas-Universidad Autónoma de Yucatán.

Rodríguez, L. y Castillo, R. (2009). Movilidad socioeconómica y educación superior en México. *Comercio Exterior*, 59 (9), 715-723.

Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 133-154.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Consultado el 7 de marzo de 2009, en:

<http://centauro.cmq.edu.mx/dav/libela/pdfS/educac/080102061.pdf>

---

<sup>1</sup> En el Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., dedicado a las investigaciones sobre valores universitarios y profesionales (Hirsch, A., Alcántara, A., Gómez, G. *et al.*, 2003) se puede encontrar una amplia revisión de los trabajos a los que se hace referencia aquí, y que fueron realizados entre 1990 y 2000. Tales investigaciones son consideradas como pioneras en este campo, pues, como señala Barba (2005), es a partir de los años noventa cuando se empieza a generar un incremento en la investigación sobre valores y su relación con la educación, así como una diversificación de sus enfoques.

<sup>2</sup> A nivel internacional, las investigaciones sobre ética profesional se han orientado de forma preponderante a: 1) analizar los valores que estructuran el cuerpo de conocimientos de las profesiones, 2) medir el impacto que tiene la formación en ética profesional en el ejercicio laboral, 3) conocer el sentir y la apreciación que los estudiantes de licenciatura y/o posgrado tienen en torno a su formación ético-profesional, y, 4) estudiar la visión que respecto a este tema tienen otros sujetos, ya sea profesores, investigadores, directivos, egresados de las IES y los propios profesionistas. Además, se estima que en Europa, esta línea de investigación se ha venido desarrollando sistemáticamente desde inicios de la década de los setenta del siglo pasado. En el caso de México, aunque la relación entre los valores y la educación se ha trabajado desde los años ochenta, en particular, la temática sobre la formación ético-profesional se comenzó a investigar aproximadamente 10 años después (Hirsch, Alcántara, Gómez, Herrera, Ibarra, Ríos, *et al.*, 2003) y, como se señaló, los estudios sobre alumnos de licenciatura han sido más abundantes que aquellos referidos al posgrado.



<sup>3</sup> En la pregunta abierta se recopiló una gran diversidad de respuestas. Para su sistematización, primero se leyeron todas las palabras, frases o definiciones escritas por los estudiantes. Como segundo paso, las respuestas que tenían contenidos similares se agruparon; aquí, se usó el diccionario *Word Reference* ([www.wordreference.com/sinonimos](http://www.wordreference.com/sinonimos)), esto con el fin de tener elementos para su clasificación. Después, las respuestas se organizaron a partir de sus competencias y rasgos para, finalmente, sacar las frecuencias y los porcentajes.

<sup>4</sup> Para analizar los resultados del cuestionario-escala se contabilizaron las frecuencias para cada competencia y rasgo. Luego, éstas se dividieron en positivas y negativas-neutras. Por último, se obtuvo la media aritmética para todos ellos. Además, conviene aclarar que en esta parte, las competencias cognitivas y las técnicas se fusionaron en una sola y se redujo el número de rasgos por competencia. Esto fundamentalmente porque se trató de una escala tipo Likert, lo que acotó el número de respuestas, a diferencia de lo que sucedió con la pregunta abierta en donde se obtuvo una gran cantidad y diversidad de ellas.

<sup>5</sup> Este ejercicio se hizo únicamente para los resultados obtenidos en el Cuestionario-Escala. Para ello, se elaboraron tablas cruzadas en las que se incluyeron los campos de conocimiento, así como las competencias y los rasgos. Igualmente, cabe señalar que, aunque se reconoce la existencia de diferentes propuestas epistemológicas que se utilizan para clasificar las distintas disciplinas, se tomó la decisión de trabajar con base en la clasificación que la propia UJAT hace de sus maestrías y doctorados, a partir de Divisiones Académicas. Esto fundamentalmente para facilitar el tratamiento de los datos y hacerlos accesibles a los propios sujetos de investigación.