

Judith Pérez Castro
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

La perspectiva de los profesores de posgrado en torno a la formación ético profesional.

Sinopsis

El siguiente artículo es producto de una investigación nacional coordinada desde el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Aquí, presentamos, concretamente, los resultados sobre ética profesional para el caso de los profesores de posgrado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

A lo largo del texto, buscamos destacar los rasgos que hacen que el trabajo académico universitario y, más específicamente, la docencia puedan ser considerados como profesiones. Asimismo, analizamos las condiciones que rodean el ejercicio de la función docente y el impacto que esto tiene para la formación ético-profesional.

Finalmente, abordamos los resultados del trabajo empírico, en los que observamos un predominio de dos tipos de competencias: las Afectivo-Emocionales y las Cognitivas y Técnicas.

Abstract

The following paper is from a national research coordinated by the Institute for University and Education Research (IISUE, its acronym in Spanish) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM, its acronym in Spanish). Here, we present, in particular, the findings on professional ethics for graduate teachers from the Juarez Autonomous University of Tabasco (UJAT, its acronym in Spanish).

Throughout the text, we highlight the features that make that the university academic work and, more specifically, teaching can be both considered as a career. We also analyze the conditions surrounding the exercise of the teaching practice and the impact this has on the ethical and professional training.

Finally, we discuss the results of the empirical work, in which we observe a predominance of two types of competences: the Affective-Emotional and the Cognitive and Technical.

Términos clave: Investigación, Ética profesional, Profesores, Posgrado, Formación, Competencias, Mexico

Keywords: Research, Deontology, Teachers, Postgraduate courses, Training, Occupational qualifications, Mexico.

Fecha de recepción: Febrero de 2010

Fecha de aprobación: Noviembre de 2010

Introducción

Para los que trabajamos en las universidades, incluso, para todos aquellos que han estudiado en una universidad, no nos es extraño escuchar que la docencia es una de sus funciones sustantivas. Sin embargo, la docencia universitaria no siempre ha tenido la valoración y el rango que hoy en día se le atribuye.

Las primeras comunidades universitarias, las universidades, congregaban fundamentalmente a especialistas e intelectuales que se organizaban y trabajaban con base en los criterios que regían sus respectivas disciplinas. Posteriormente, estas comunidades crecieron, atrayendo la atención de personas no especialistas que buscaron integrarse a ellas (Castrejón, 1982). Esto planteó la necesidad de diseñar procesos formativos que dieran orden y congruencia a sus miembros.

Sin embargo, durante mucho tiempo, las universidades no contaron con un modelo establecido para la formación profesional. Adicionalmente, el fin último al que se consagraban no era a la preparación de profesionistas capaces de integrarse al mercado laboral, sino a la formación de hombres cultos (Weber, 1990). En este contexto, las funciones de los catedráticos - como se le denominaba entonces a los académicos - se encontraban difusamente delimitadas.

La noción que actualmente tenemos del académico universitario surge en el siglo XIX y, en gran medida, proviene del modelo alemán, en donde por primera vez se estableció que el profesor universitario debía realizar investigación y ejercer la docencia. A la expansión de este modelo se aunaron los cambios sociales, políticos y económicos acaecidos en Europa durante todo este siglo y la primera mitad del XX. Ellos plantearon nuevas demandas a las universidades y, al mismo tiempo, fortalecieron su papel no sólo como instituciones creadoras de conocimiento, sino además como formadoras y certificadoras de profesionales (Bledstein, 1978).

Con el advenimiento de la universidad moderna, después de la Segunda Guerra Mundial, se sientan las bases para que el trabajo de profesores e investigadores se vaya configurando en términos de una profesión y se reconozcan formalmente las funciones que constituirán el monopolio de aquellos que la ejerzan. Así, las tareas de investigación y docencia se convierten en el núcleo de la profesión académica. En torno a ellas, se estructura el sistema de distribución de tareas al interior de las instituciones universitarias, pero además, se definen la identidad, los principios, los valores y las creencias de esta comunidad de profesionales (Filkenstein, 1984).

En este artículo analizamos la ética profesional desde la perspectiva de aquellos que tienen como tarea educar a los nuevos profesionales, es decir, de los profesores universitarios. En particular, trabajamos con académicos que laboran a nivel posgrado, es decir, con sujetos que hacen investigación y cuya labor docente está esencialmente orientada a la formación de nuevos especialistas e investigadores. El objetivo es presentar los primeros resultados, para el caso de Tabasco, del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional y, al mismo tiempo, destacar que el ejercicio docente en las universidades está cargado de saberes especializados, pero también, de compromisos que muchas veces se pierden en la cotidianeidad o la multitud de actividades que realizamos, pero que le aportan solidez y nuevos significados a nuestro trabajo.

Para empezar, discutiremos brevemente algunas de las implicaciones del quehacer docente a nivel superior, así como el lugar que ocupa la docencia en la formación ético-profesional. Al respecto, cabría decir que, sin duda alguna, la docencia es la función que más se realiza en las universidades y en los establecimientos de educación terciaria, en general. Su importancia radica en que es el medio principal que poseen las instituciones, y en concreto los investigadores y profesores, para transmitir los conocimientos que se generan en las diferentes disciplinas, para formar a los

profesionistas y para entrar en contacto con las generaciones más jóvenes. En ese sentido, podemos sostener que la docencia es un bien y un servicio capaz de dotar de identidad a los profesionales que la llevan a cabo.

No obstante, aquí cabría hacer algunos señalamientos sobre el tipo de docencia que se ejerce en las universidades y que la diferencian de otros espacios educativos. En primer lugar, en estas instituciones, los docentes trabajan con sujetos que han atravesado por procesos formativos previos, que tienen un acervo de conocimientos más o menos elaborado y que se están preparando para insertarse a la vida laboral, o incluso que, en algunos casos, ya están en el mercado de trabajo. Estos componentes, le dan un significado distinto a esta función, pues lo que se transmite debe favorecer al desarrollo de la vida adulta.

En segundo lugar, los contenidos de la actividad docente están determinados significativamente por los saberes disciplinarios, los cuales, buscan integrarse a través del currículo y los programas de cada materia. La disciplina diversifica y resignifica a la docencia, ya que, en la cotidianidad, se van generando prácticas específicas en torno a ella que reflejan el desarrollo y los criterios de los distintos campos de conocimiento. De esta manera, la docencia universitaria se convierte en una tarea bastante compleja y especializada.

En tercer lugar, tenemos el contexto institucional en donde se ejerce. Las universidades ocupan un lugar preponderante en la formación de los profesionales, pero además, tienen un compromiso con la educación de las nuevas generaciones de investigadores, pensadores sociales, críticos, artistas y creadores. Y éste es un aspecto que separa a estas instituciones de otros establecimientos de educación superior que comprenden sólo algunas disciplinas o que se orientan de manera preponderante a la profesionalización.

En cuarto lugar están el ethos y los valores de la docencia universitaria. Aquí, se conjugan dos grandes dimensiones: la primera tiene que ver con la relación que mantienen los docentes con sus respectivas disciplinas. Los profesores universitarios son sujetos que inicialmente se formaron en un determinado campo de conocimiento, del cual adquirieron sus valores y sus referentes identitarios. La segunda dimensión tiene que ver con la institución a la que estos profesionistas se han integrado como docentes o investigadores, la cual también los provee de valores y referentes específicos (Clark, 1983).

Evidentemente, la docencia tiene muchas otras implicaciones y su análisis no se agota en estos rasgos. Sin embargo, hemos querido señalar éstos porque, creemos, nos permiten dirigir la mirada hacia la discusión más amplia sobre las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia. Veamos la cuestión de la formación docente. En los sistemas académicos consolidados, los profesores universitarios son profesionistas que, entre otras cosas, poseen una alta habilitación y tiene una cierta trayectoria en investigación y producción científica. Como señalan Tienny y Bensimon (1996), son profesionales que han experimentado un largo proceso de socialización anticipatoria antes de integrarse al mercado laboral.

En contraste, en sistemas débilmente desarrollados, como el mexicano, esta condición no necesariamente se cumple en todos los casos, es decir, los docentes universitarios no siempre son profesionales que han logrado consolidarse disciplinaria y académicamente. Por ejemplo, durante el período de expansión de la matrícula fue muy común que, como resultado de las necesidades institucionales, se contratara a personas que contaban únicamente con el título de licenciatura y, en ocasiones, sólo habían concluido con los créditos de la carrera (Gil, 1998). Esto podría parecernos muy lejano, no obstante, hoy en día, todavía se pueden encontrar docentes universitarios en esta situación (SEP, 2006, 2007).

A nivel posgrado, el reclutamiento es mucho más cuidadoso, toda vez que los profesores

necesitan ostentar, cuando menos, el grado en el que van a impartir sus seminarios, hacer investigación y tener productos como artículos, libros, ponencias o patentes, entre otros. No obstante, el dominio de los contenidos disciplinarios, no es una garantía plena de su desempeño docente; se puede saber el "qué", pero no necesariamente el "cómo" enseñarlo.

Adicionalmente, algunas investigaciones han demostrado que en la mayoría de las universidades mexicanas no existen procesos de integración formalizados para los nuevos académicos, en donde éstos puedan adentrarse a la cultura de la institución, sus fines y valores, su organización, sus obligaciones y derechos (Gil, 1998; Grediaga, 2001; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004). También hay una carencia de programas de formación para la docencia o en didácticas especiales en donde los profesores puedan hacerse de métodos y estrategias para la enseñanza. Así, muchos docentes muestran diversas dificultades para concretar los contenidos programáticos, para organizar sus actividades de enseñanza, para plantear formas de evaluación claras y congruentes con los objetivos de su materia o simplemente para transmitir lo que ellos saben acerca del objeto de estudio (Díaz Barriga y Núñez, 2008).

Estrechamente relacionada con lo anterior, está la cuestión de la evaluación de la docencia. En México, los sistemas de evaluación al desempeño docente a nivel universitario son relativamente recientes, no obstante, desde su introducción en los años 90 del siglo pasado, generaron una serie de cuestionamientos por parte de los especialistas y de los propios profesores. Esto porque, en primera instancia, los resultados de la evaluación están ligados a incentivos económicos. En la mayoría de las instituciones, el puntaje obtenido por el profesor se integra a un sistema de reconocimiento que incluye otros rubros como la producción académica, la gestión, la tutoría y la investigación. Del total de puntos que se logre depende el estímulo económico otorgado a cada académico. Esta forma de evaluar ha mostrado sus límites, en especial, porque tiende a generar un efecto perverso en donde los fines últimos de la práctica educativa quedan subordinados a los beneficios materiales que se pueden lograr en cada proceso de evaluación (García, 2008).

Los criterios para evaluar plantean otro problema. A diferencia de lo que sucede con la investigación, en la que se pueden definir parámetros muy concretos como número de artículos, capítulos de libro, patentes o ponencias, en la docencia no siempre se logran establecer indicadores claros. En algunos sistemas, se considera el desarrollo de materiales didácticos, el manejo de ciertas estrategias, o bien, la utilización de dispositivos tecnológicos. Lo cierto es que evaluar la actividad concreta que un docente universitario desarrolla cotidianamente en sus clases resulta una tarea bastante compleja.

Una tercera dificultad nos remite a los propios evaluadores y a los instrumentos de evaluación. Si bien, en casi todas las instituciones la determinación del puntaje final de los profesores está en manos de comisiones académicas, la evaluación de su desempeño como docentes depende de los estudiantes. Esta es otra práctica que ha generado polémica, porque se cuestiona la competencia que los alumnos tienen en este proceso, es decir, no existe mucha certeza de que lo que éstos evalúan sea el trabajo del profesor, o las percepciones de aceptación, rechazo o indiferencia que tienen sobre él. Por otra parte, los instrumentos que se utilizan no ofrecen evidencia clara de las concepciones de aprendizaje y de evaluación en las que se sustentan (Rueda y Torquemada, 2008), lo que limita las posibilidades de lograr una valoración eficiente del trabajo de los profesores y sobre todo que sus resultados sean un insumo para mejorar la práctica docente.

Aunado a esto, el papel de la docencia en la vida universitaria se ha visto menguado como resultado de las exigencias de calidad y productividad planteadas a las instituciones y a los académicos. Cada vez más, se pide un mayor esfuerzo para la consecución de indicadores relacionados con la investigación, ya sean proyectos financiados, productos científicos, integración en redes de

especialistas o participación en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Esto ha provocado una suerte de estratificación al interior de las instituciones, pues pareciera que hay académicos de "primer nivel", que son los que cumplen con el perfil de investigador y académicos de "segundo nivel", que son los que se dedican a la docencia. Por otra parte, en muchas universidades, el SNI se ha convertido en el parámetro principal para la contratación y el ascenso, mientras que la experiencia docente y los productos derivados de ella se dejan en un segundo plano (Pérez-Castro, 2009).

En este contexto, podríamos preguntarnos: ¿cuáles son los valores que sustentan la función docente? Y, más aún, ¿cuál es el sentido de formar en valores a nivel universitario? Con respecto a la primera pregunta, cabría decir que la docencia en las universidades está comprometida, en primer término, con los valores de la racionalidad científica, a saber, la universalidad, la búsqueda desinteresada del conocimiento y la autonomía. Es decir, el docente se compromete ante todo a buscar la verdad y a darla a conocer entre sus colegas y estudiantes (Fisher, 2003).

Esta búsqueda por la verdad y el saber, nos lleva a otro de los valores máspreciados dentro de la actividad docente: la libertad de cátedra. Por este valor, los profesores protegen su derecho a organizar de la mejor manera sus clases y establecen los límites frente a cualquier intervención por parte de las autoridades institucionales o de otros colegas (Reyes, 2002). La libertad de cátedra les permite a los docentes expresar sus opiniones o a diferir de las ideologías instituidas, siempre y cuando no pretendan adoctrinar a sus compañeros o estudiantes o genere algún tipo de conflicto entre ellos y la institución.

Paralelamente, la docencia se apoya también en los valores y principios que comparten todas las profesiones. Hortal (2000) lo explica muy claramente. En cuanto, a la beneficencia, nos dice que lograr un buen aprendizaje en los estudiantes, representa el bien fundamental de la función docente. Con respecto a la autonomía, este autor nos aclara que si bien ésta se encuentra referida a los profesionales, en el caso de la docencia, la autonomía hace un énfasis especial en los usuarios, porque su fin último es lograr que los estudiantes se hagan sujetos autónomos, en posibilidad de ejercer sus derechos, de responsabilizarse de sus actos y de hacerse cargo de su propio conocimiento. Por último, en relación con el principio de justicia, Hortal señala que, como en las demás profesiones, los docentes están comprometidos con la distribución equitativa de los bienes y recursos. No obstante, en este caso, su importancia es todavía mayor, pues, en casi todas las sociedades, la educación institucionalizada es uno de los principales medios para la movilidad social.

De estos principios, pueden derivarse una serie de valores con los que los docentes se comprometen en función de otros elementos, tales como su socialización disciplinaria e institucional, sus condiciones institucionales, su ideología personal y profesional e, incluso, el lugar que ocupa la docencia en toda su actividad laboral.

Sin embargo, en los sistemas académicos poco consolidados (Brunner y Flisfisch, 1989), las condiciones particulares que rodean al trabajo docente, principalmente, la diversidad que introducen los diferentes campos de conocimiento que se imparten en las universidades, su estatus diferenciado frente a la investigación, su escaso reconocimiento como bien profesional y la autonomía con que operan las instituciones, ha limitado las posibilidades de construir un código de ética consensuado en donde se expresen los valores y las representaciones de los propios docentes.

Esto nos lleva a la siguiente pregunta que ya enunciábamos, ¿cuál es el sentido de formar en valores a nivel universitario? En primer lugar, los valores constituyen un componente fundamental de la formación profesional. Los códigos de ética se socializan como parte del "paquete" de conocimientos de las disciplinas (Clark, 1983) y los gremios profesionales, lo que otorga identidad y sentido de pertenencia a sus miembros.

Por otra parte, conocer los valores en los que se sustenta la profesión permite, a profesores

y estudiantes, reflexionar sobre las implicaciones de su acción, el bien que ofrecen, las personas que serán sus usuarios o beneficiarios, así como los problemas que pueden enfrentar a lo largo de su ejercicio laboral. Es decir, les ayuda a actuar como profesionales que asumen su responsabilidad social y que al cumplir cabalmente con su deber, pueden sentirse realizados como personas y tienen la satisfacción de procurar un beneficio a los demás (Cobo, 2003).

Por ello, la ética y los valores profesionales no pueden ser enseñados o socializados tácitamente, sino que deben incluirse de manera explícita en los currículos universitarios. Como señala Bermejo (2002), es necesario que se incluyan asignaturas o seminarios cuyo fin sea formar a los estudiantes en cuestiones básicas de ética profesional, en donde se discutan los bienes que las profesiones y que cada profesión en particular ofrecen a la sociedad, se analicen los posibles problemas que se pueden enfrentar en el ejercicio laboral y se construya una metodología para dilucidar los posibles cursos de acción que se pueden seguir, así como las consecuencias que de ellos se podrían derivar. Es decir, en una asignatura de ética profesional, la reflexión sobre los principios, valores y fundamentos del quehacer profesional, necesita estar acompañada de una praxis, en el sentido cabal del término, que permita que los alumnos integren el saber profesional a su experiencia de vida.

Sin embargo, cursar este tipo de asignaturas no basta, si no van acompañadas de un proceso de formación en los profesores. Los pequeños cambios que, en un momento dado, se pueden ir produciendo en esa etapa de la socialización profesional que está a cargo de las universidades, dependerán esencialmente de la relación y comunicación que entablen los sujetos educativos, esto es, docentes, investigadores, alumnos y directivos.

Las políticas institucionales tendientes hacia la reestructuración de los currículos, o bien, de todo el modelo educativo tienen poco éxito si no se transforman las prácticas educativas y esto implica a todos los actores institucionales, no sólo a los docentes y los estudiantes. No obstante, la formación del profesorado resulta fundamental, puesto que son ellos los que de manera preponderante mantienen una relación más directa con las nuevas generaciones de profesionales. En ese sentido, es necesario que se diseñen procesos de incorporación institucionalizados así como programas de formación continua, en donde los docentes se involucren con los fines y la filosofía de la universidad, pero también, en donde compartan espacios para la discusión sobre su ejercicio profesional y sobre los problemas que les plantea su trabajo docente.

Como señalábamos al inicio de este apartado, los profesores universitarios enfrentan condiciones y retos muy particulares, por ello, reflexionar sobre la función docente y conocer lo que los propios profesores piensan sobre ella es esencial, no sólo por los impactos que esto puede tener en la dinámica institucional, sino sobre todo por el compromiso y el lugar que las universidades tienen en la formación de los profesionales.

Método

La docencia es una actividad relacional en la que se transmiten conocimientos, valores y actitudes. En la educación superior, los dos ejes principales en torno a los cuales se organizan las actividades docentes son: la profesionalización y la formación científica. Ésta última es la que predomina en el nivel de posgrado, de ahí que los paquetes de conocimiento que se socializan sean mucho más especializados.

Por esta razón, resulta imprescindible conocer los fundamentos que dan sentido y sustentan la ética profesional de los profesores y estudiantes. Éste, en parte, fue uno de los objetivos que motivó la construcción del Proyecto Interuniversitario de Ética Profesional, el cual es coordinado

por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y en el que participan quince establecimientos educativos de diversos estados del país.

En este artículo, presentamos los resultados correspondientes a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y principalmente para el caso de los profesores. Por cuestiones de comparabilidad con las otras instituciones, decidimos utilizar los instrumentos diseñados por la Dra. Ana Hirsch, coordinadora del proyecto. El cuestionario para profesores estaba compuesto por las siguientes secciones: 1) los datos generales, 2) una pregunta abierta en donde se les pedía que escribieran los cinco rasgos más importantes de "ser un buen profesional", 3) la escala de actitudes con 55 proposiciones tipo Likert y 4) un grupo de preguntas sobre la importancia que los profesores le dan a la ética en su ejercicio profesional y los valores que promueve la universidad. En nuestro caso, agregamos dos secciones más: una relacionada con la formación académica previa y otra sobre la trayectoria y las condiciones laborales.

Específicamente, la escala de actitudes incluyó una serie de proposiciones orientadas hacia cuatro tipos de competencias: Cognitivas y técnicas, Sociales, Éticas y Afectivo-emocionales, cada una con sus respectivos rasgos. En conjunto se abarcó un total de 16 rasgos. Su distribución por competencias, la podemos ver en el tabla 1.

Para valorar los resultados de la escala, en primer lugar, registramos las frecuencias para cada competencia y rasgo. Posteriormente, éstas se discriminaron entre positivas y negativas-neutras y, finalmente, se obtuvo la media aritmética para todos ellos.

El trabajo empírico se llevó a cabo entre 2006 y 2008, ya que se realizó en varias etapas, primero, se hizo un seguimiento de los posgrados que efectivamente estaban funcionando para ubicar a la población de estudio, luego se aplicó el instrumento a los estudiantes y por último a los profesores. En esos momentos, la UJAT contaba con una oferta de 21 programas de maestría y 2 de doctorado, distribuidos en siete Divisiones Académicas. De todos ellos, sólo 15 se encontraban operando, con una población total de 216 estudiantes.

En cuanto a los profesores, se logró cubrir un universo de 51 personas. Infortunadamente, no nos es posible ofrecer una cifra específica del total de académicos adscritos a los posgrados. Esto se debe a que en la UJAT, no existe una planta de profesores exclusiva para las maestrías y los doctorados, sino que, independientemente del grado académico que se tenga, todos ellos tienen distribuida su función docente tanto en las licenciaturas como en los posgrados. La asignación de los seminarios se realiza con base en las necesidades de las Divisiones Académicas. De esta forma, puede darse el caso de que, en un determinado período o semestre, una persona imparta clases en el posgrado pero que, para el siguiente, sólo lo haga en la licenciatura. Esto provoca una alta variabilidad en la población y composición de los académicos.

En cuanto a las características de nuestros sujetos de estudio, del total de profesores encuestados, 76.5% eran hombres y 23.5% mujeres. En relación con la edad, la población se encontraba dividida casi en tres grandes partes, la primera (37.3%) tenía entre 30 y 39 años de edad, la segunda (29.4%) estaba entre los 40 y los 49 y la tercera (29.4%) entre los 50 y 59 años. Únicamente el 4% contaba con 60 años o más. En cuanto al lugar de procedencia, 37.4% de los profesores eran originarios del estado de Tabasco, 25.5% provenían del Distrito Federal, 11.8% eran del estado de Veracruz y 3.9% eran ciudadanos norteamericanos. El resto procedía de otras entidades de la República Mexicana.

Con respecto a su formación académica y condiciones laborales 68.6% tenía estudios de doctorado, 23.5% de maestría y 7.8% de especialidad. Igualmente, la mayoría de ellos tenía un nombramiento definitivo en la institución. 21.6% eran profesores-investigadores de tiempo completo asociado "C", 17.6% eran profesores-investigadores de tiempo completo titular "B" y

13.7% eran de tiempo completo titular "A". En contraste, pudimos encontrar que el 9.8% eran profesores eventuales, denominados de "hora, semana, mes" y otro 13.7% tenía plaza definitiva, pero de asignatura "A", es decir, son personas que reciben una remuneración de acuerdo con el número de horas-clase que imparten (UJAT, 1985).

Por otra parte, 43.1% de estos académicos tenía el reconocimiento de Perfil Deseable que otorga el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEPE) y 80.4% estaba integrado a algún Cuerpo Académico. Finalmente, el 27.5% pertenecía al Sistema Nacional de Investigadores. A continuación presentaremos los resultados obtenidos en la escala de actitudes sobre ética profesional.

Resultados y discusión

Trabajar con los profesores de posgrado de la UJAT fue una tarea bastante compleja, no sólo por las dificultades que enfrentamos durante el trabajo de campo, sino también por las temáticas abordadas en el cuestionario-escala, pues no siempre nos detenemos a pensar sobre aquello que damos por sentado, esto es, los valores que sustentan nuestra práctica docente y que transmitimos como parte del acervo de conocimiento a los nuevos profesionales.

Los resultados fueron muy significativos, a pesar de contar con una población pequeña de profesores. A nivel de las competencias, las Afectivo-Emocionales fueron las que alcanzaron el mayor porcentaje de respuestas positivas (89.8%), en segundo sitio estuvieron las Cognitivas y Técnicas (84.6%), en tercer lugar las Éticas (80.4%) y en el último escaño se ubicaron las Sociales (72.1%).

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en la población de estudiantes, vemos que éstos consideraron que las Afectivo-Emocionales eran la más importantes en su formación profesional (87.9% de respuestas positivas), luego estuvieron las Cognitivas y Técnicas (83%), posteriormente las Éticas (81.8%) y finalmente las Sociales (74.3%). (Ver tabla 1).

Tabla 1
Resultados generales por competencias y rasgos en los profesores de posgrado 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

Los resultados nos permiten ver las coincidencias entre académicos y alumnos en cuanto al peso otorgado a las competencias y sus rasgos. En ambos casos, las Afectivo-emocionales se ubicaron en el nivel más alto de valoración y hasta el final estuvieron las Sociales. En ese sentido, la escala de actitudes nos marca algunas tendencias en cuanto a la estructura ético-profesional de nuestros sujetos, las cuales, en un segundo momento, podrían seguirse trabajando con otras estrategias metodológicas, a fin de conocer más de cerca la relación entre los procesos de formación en los posgrados de la UJAT y la construcción que paulatinamente profesores y estudiantes van haciendo de lo moral desde su propia experiencia (Benitez, 2009).

Un segundo nivel de análisis lo podemos hacer desagregando los rasgos de cada una de las competencias. Dentro de las Afectivo-Emocionales que, dicho sea de paso, comprenden únicamente dos rasgos, Capacidad emocional obtuvo 90.9% de respuestas positivas, mientras que Identificación con la profesión logró 88.7%.

En las competencias Cognitivas y Técnicas, que se ubicaron en el segundo lugar a nivel global, el rasgo más valorado fue Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional con 96.1% y el menos valorado fue Formación continua (66.7%).

En las competencias Éticas, Responsabilidad alcanzó el 94.7% de respuestas positivas, en contraste Prestar el mejor servicio a la sociedad registró solamente 69.1%.

Por último, dentro de las competencias Sociales, el porcentaje más alto de respuestas positivas fue para Saber trabajar en equipo (89.2%) y el más bajo fue para Comunicación (44.4%).

Nuevamente, si comparamos los rasgos seleccionados por los profesores con aquellos que indicaron los alumnos, vemos una gran similitud en los resultados. En las competencias Afectivo-emocionales, los rasgos consiguieron porcentajes muy similares: Capacidad emocional (89%) e Identificarse con la profesión (86.9%).

Los resultados logrados en la UJAT para estas competencias se asemejan a los de otras universidades que están participando en el proyecto, como la Autónoma de Tamaulipas (UAT), la Autónoma de Yucatán, la Autónoma de Nuevo León y la de Guanajuato, en donde también se registraron porcentajes de aceptación muy altos (Hirsch y López, 2008). En contraste, en algunos establecimientos como las universidades autónomas del Estado de Morelos, de Baja California, de Sinaloa, la Nacional Autónoma de México y la Iberoamericana campus Puebla, las competencias Afectivo-Emocionales registraron una proporción menor de respuestas positivas, lo que las ubicó en el tercer o cuarto lugar de la escala (Ibidem). La organización de los resultados de las quince instituciones del proyecto así como la realización de comparaciones, nos podría permitir, en un futuro, la elaboración de posibles explicaciones y relaciones sobre el papel que juega este componente afectivo-emocional en la identidad profesional.

En las otras competencias los rasgos más y menos valorados vuelven a coincidir, casi como un efecto espejo, a pesar de que el cuestionario-escala ofrece posibilidades de obtener una mayor variabilidad en los resultados. De esta forma, en las Cognitivas y Técnicas, Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional tuvo el mayor porcentaje (92.3%) de respuestas positivas en el caso de los estudiantes, mientras que Formación continua mostró el más bajo (59.1%).

En las competencia Éticas, los alumnos concedieron la valoración más alta a los rasgos de Responsabilidad (94.7%) y Respeto (94.7%) y la más baja a Prestar el mejor servicio a la sociedad (61.6%). La única salvedad aquí fue que se escogieron dos rasgos como los más importantes, a diferencia de los profesores en donde el porcentaje más alto de respuestas positivas lo obtuvo únicamente Responsabilidad.

Finalmente, en las competencias Sociales podemos observar otra diferencia entre profesores y estudiantes. Para estos últimos, el rasgo más valorado fue Ser trabajador (90.5%),

mientras que para los docente fue Saber trabajar en equipo. Pero, en el menos valorado vuelven a coincidir con Comunicación, al que los alumnos le dieron el 50% de respuestas positivas.

Quisimos indagar un poco más sobre estos últimos resultados, así, al remitirnos a las proposiciones que forman parte del rasgo Comunicación, detectamos que una tercera parte de los alumnos y otra tercera parte de los profesores no consideran importante "ponerse en el lugar de sus clientes para comprender sus necesidades". Conjuntamente, una quinta parte de los estudiantes y una sexta parte de los maestros cree que "la solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos". La proporción de personas que sostuvieron estas opiniones podría parecernos pequeña, sin embargo, como hemos visto, marcan importantes diferencias en los resultados globales de la escala de actitudes. (Ver tabla 1).

Por otra parte, habría que decir que la comunicación es una característica de la formación profesional fundamental para la relación que establecen profesionales y usuarios al momento que se solicita o se otorga un determinado bien o servicio. Es por ello que consideramos esencial que profesores y estudiantes reflexionen sobre los valores que están en la base de su acción profesional, en este caso, nos podría dar elementos para comprender el por qué de esta baja valoración hacia el rasgo de Comunicación.

Otra vía para entender estos resultados es remitirnos a los valores que sustentan la dinámica institucional. En la UJAT, lo anterior se encuentra plasmado de manera general en su Ley Orgánica, en donde se señala que la educación que ahí se imparta se abocará "...al desarrollo integral de la personalidad y facultades del estudiante, fomentando el amor a la patria y a la humanidad, y la conciencia de responsabilidad social" (UJAT, 1987:6). Los Planes de Desarrollo Institucionales (PDI) han venido a precisar y concretar este amplio ideal incluido en la Legislación.

En el período en que realizamos el trabajo empírico de esta investigación, 2006-2008, el PDI vigente en ese momento señalaba que los valores que sostenían el modelo educativo eran: autonomía institucional, pluralidad, calidad educativa, formación integral del estudiante, transparencia, sentido de pertenencia, igualdad, ética y libertad de cátedra (Gil, 2004). De acuerdo con el PDI, estos valores fungirían como guías para la acción en los diferentes ámbitos que comprende la universidad así como para el logro de sus fines y misión.

Dos cuestiones nos llaman la atención de este planteamiento. En primer lugar, la diversidad de cosas que se entienden como valores y, en ese sentido, habría que preguntarnos por la pertinencia de algunos de ellos. En segundo lugar, observamos que aunque la ética se ubica como uno de los valores institucionales, a lo largo del PDI no nos fue posible encontrar políticas o programas específicos para la formación ético-profesional de los profesores y estudiantes. No obstante, sí pudimos identificar ciertas estrategias dispersas en algunos rubros, como por ejemplo: el fomento a la educación cívica, el cuidado del medio ambiente y el fortalecimiento a la identidad universitaria (Gil, 2004).

Por otra parte, cuando el Plan aborda la situación de los profesores e investigadores, tema en el que se podría abrir un espacio para la formación en ética y valores, se consideran únicamente aspectos relacionados con la productividad, la habilitación, el desempeño y el ingreso a sistemas de reconocimiento, como el SNI (Gil, 2004). El único valor que se destaca de manera recurrente es el de trabajo colegiado o en equipo, al cual se le sitúa como herramienta principal para mejorar el trabajo docente, los materiales de enseñanza y el aprendizaje.

Hasta aquí, no estamos tratando de establecer algún tipo de relación causal entre los planes y las políticas de la UJAT y los valores profesionales de sus profesores, porque sabemos que la socialización institucional y, más aún, el desarrollo de la estructura ético-valoral de los sujetos no operan de esta forma. Sin embargo, esto nos abre otras posibilidades de investigación, en especial,

por la importancia que la ética tiene en la acción profesional y por el peso creciente que, cuando menos a nivel de discurso, se le ha dado en las políticas educativas nacionales en las últimas dos décadas.

Además, como señalan algunos especialistas (Bermejo, 2002; Cobo, 2001; Fisher, 2003; Hortal, 2000; Lozano 2000), es necesario que los docentes reflexionen sobre el bien que ofrecen y sobre su responsabilidad social, pero no de una manera residual o ajena a su trabajo cotidiano, sino como un compromiso colectivo que les permita establecer acuerdos consensuados sobre el desarrollo de su actividad profesional. De esta manera, la educación en ética profesional debe incluirse formalmente en los planes de estudio de todas las carreras universitarias y, añadiríamos, en los programas de formación académica.

Finalmente, para cerrar este apartado, veamos lo que los propios profesores nos respondieron en relación con la importancia que ellos y la institución la dan a la ética profesional. Cuando se les planteó la pregunta de manera general, es decir, refiriéndonos a "los académicos", el 35.3% dijo que le conceden una importancia regular y el 31.4% señaló que le otorgan poco peso. Sorprendentemente, sólo el 2% sostuvo que los académicos le dan mucha importancia a la ética profesional docente. En contraste, cuando les preguntamos la importancia que ellos le daban a la ética en su propio ejercicio profesional, los resultados se invierten, pues el 82.4% dijo darle mucha importancia y el 3.9% indicó darle muy poca o poca. Asimismo, el 64.7% estuvo totalmente de acuerdo en que la práctica docente era una cuestión ética y no sólo una actividad técnico instrumental.

Es de destacarse el significativo cambio en las respuestas de los profesores cuando se trata de valorar el compromiso ético propio y el de los demás. De acuerdo con los resultados, estas personas consideran que sus compañeros mantienen un débil compromiso con la formación y el ejercicio de la ética profesional, aunque no ofrecieron elementos que nos permitan ver en qué basan esta valoración. En contraste, gran parte de ellos se ve a sí mismo como altamente comprometidos. Pareciera, entonces, que estos docentes son mucho más estrictos cuando se trata de apreciar el trabajo de los otros, que cuando se valora el propio.

Además, de alguna manera, hacen a un lado su propia responsabilidad, pues, "son los otros" los que no le dan importancia a la ética profesional. Lo que nos lleva a recordar que, a lo largo de la educación profesional, los profesores son quienes nos encontramos más estrechamente vinculados con la formación integral de los alumnos, especialmente a través de la función docente, pero también por medio de otras tareas como la investigación, la difusión y la tutoría. Por esta razón, el compromiso con los principios y valores ético-profesionales debe iniciarse con el análisis de la propia práctica, preguntándonos críticamente qué es lo que hacemos en nuestra labor diaria y cómo podemos mejorarla, en vez de cuestionar lo que hacen o dejan de hacer los demás. Como señala Hortal (2000), haciendo bien nuestro trabajo, ayudamos al crecimiento intelectual y moral de nuestros alumnos y además, agregaríamos, es una forma de legitimar la utilidad social de la profesión.

Breves consideraciones

Someter nuestra propia práctica docente a la reflexión es un ejercicio complejo que requiere de una actitud crítica, pero también de un conocimiento profundo sobre los fundamentos que sustentan nuestra profesión. En particular, abordar el tema de la ética genera diversas reacciones en los sujetos, que van desde la abierta disposición, hasta la el recelo e incluso la resistencia. Como señala Hirsch (2004), por el vacío que hay en muchas instituciones de nuestro país, la formación ética, como parte de la educación profesional, podría incluso llegar considerarse o vivirse en términos de una utopía.

Esta investigación no fue la excepción y, si bien pudimos obtener información valiosa sobre los profesores de posgrado, también nos topamos con una serie de obstáculos que limitaron los alcances del trabajo.

Pero, si nos regresamos al título que le hemos dado a este artículo y nos preguntamos ¿cuál es la perspectiva de estos profesores en torno a la formación ético-profesional?, podemos decir, con base en los resultados, que de manera general ellos consideran importante promover en sus estudiantes las competencias Afectivo-Emocionales que les ayudarán a fortalecer su capacidad emocional y a construir su identidad profesional. No obstante, al hacer un análisis más fino, vemos que para estos profesores también es relevante que los alumnos cuenten con el conocimiento, la formación, la preparación y la competencia profesional que, en última instancia, es lo que les permitirá integrarse al mercado laboral. Paralelamente, vemos que estos resultados se apuntalan con otros rasgos, como la responsabilidad y el respeto.

De las competencias consideradas en el cuestionario-escala, las Cognitivas y Técnicas, las Éticas y las Afectivo-Emocionales, de alguna u otra manera, está presentes de manera constante en las respuestas de los profesores. Sin embargo, algo que resulta significativo es que las competencias Sociales, junto con todos sus rasgos, hayan sido las menos valoradas y, más aún, que esta tendencia se presente de la misma manera en los resultados obtenidos con los alumnos. Esto, sin duda, requiere de un estudio más profundo, tal vez, contar con otros instrumentos que nos posibiliten un seguimiento detallado de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están generando en los posgrados de la UJAT.

Hasta ahora, el cuestionario-escala ha sido sumamente útil y nos ha ayudado a identificar esta problemática. Además, sus resultados han puesto de manifiesto ciertas preocupaciones y preguntas, por ejemplo: ¿por qué los profesores y alumnos no consideran importante a las competencias sociales en su formación profesional?, ¿cómo se podrían explicar la similitud en los resultados obtenidos tanto en los profesores como en los alumnos?, ¿existe algún tipo de relación causal? y, si es así, ¿de qué manera los docentes están contribuyendo al desarrollo de ciertas competencias y habilidades y limita el de otras?

Como ya señalábamos, los fines de esta investigación no nos alcanzan para elaborar todas las repuestas, pero lo que sí nos han aportado es una mirada diferente para acercarnos a la formación ético-profesional en el posgrado.

Referencias

- Benítez, A. (2009). La educación en valores en el ámbito de la educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 116-129. Consultado 8 de noviembre de 2010, en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art6.pdf
- Bermejo, F. (2002) *Ética del Trabajo Social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bledstein, B. (1978). *The culture of professionalism: the middle class and the development of higher education in America*. Nueva York: Norton.
- Brunner, J. y Flisfisch A. (1989). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

- Castrejón, J. (1982). El concepto de universidad. México: Ediciones Océano.
- Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen.
- Cobo, J. (2001). Ética profesional en ciencias humanas y sociales. Madrid: Huerga y Fierro Editores.
- Cobo, J. (2003). Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (Extra 1), 359-375.
- Díaz Barriga, F. y Núñez, P. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos: Problemática y retos. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (53), 49-61.
- Filkenstein, M. (1984). *The American Academic Profession*. Ohio: Ohio State University Press.
- Fisher, C. (2003). Developing a code of ethics for academics. Commentary on ethics for all: Differences across scientific society codes. *Science and Engineering Ethics*, 9, (2), 171-179.
- García, J. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro. Docencia universitaria: concepciones, prácticas y su evaluación*. (53), 9-19.
- Gil, M. (1998). Origen conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Tres décadas de políticas de estado en la educación superior* (pp. 59-100). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Gil, C. (2004). *Plan de Desarrollo Institucional 2004-2008*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Grediaga, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, (11), 95-117.
- Grediaga, R., Rodríguez, J. y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hirsch, A. (2004). Utopía y universidad: la enseñanza de ética profesional. *Reencuentro. Utopía y universidad*, (41), pp. 31-37.
- Hirsch, A. y López, R. (2008). *Ética profesional y posgrados en México. Valores de profesores y estudiantes*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Iberoamericana-Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Yucatán.

- Hortal, A. (2000). Docencia. En Cortina, A. y Conill, J. 10 Palabras clave en ética de las profesiones. Navarra: Verbo Divino.
- Lozano, F. (2000). Pedagogía de la Ética en Ingeniería. Revista Educación y Pedagogía, XII, (28), 59-67.
- Pérez-Castro, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. Espiral. Estudios sobre estado y sociedad, XVI, (46), 61-95.
- Reyes, M. (2002). Profesionalidad y deontología docente: aspectos críticos. En H. Casanova (Coord.), Nuevas políticas de la educación superior (pp.519-542). Coruña: Netbiblo.
- Rueda, M y Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, (53), 97-112.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Programa de Mejoramiento al Profesorado. Consultado el 4 de enero de 2010, en: <http://ses4.sep.gob.mx/pe/promep/PROMEPanalis1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2007). Reglas de operación del Programa del Mejoramiento del Profesorado. Consultado el 5 de enero de 2010, en: <http://promep.sep.gob.mx>
- Tierney, W. y Estela B. (1996). Promotion and Tenure. Community and Socialization in Academe. Nueva York: New York Press.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (1985). Estatuto del Personal Académico. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (1987). Ley Orgánica de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Weber, M. (1990). El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica. Revista Colombiana de Educación. (21), 27-48.

Notas:

Esta categoría la retomamos de la distinción que hacen Brunner y Flisfisch (1989) entre sistemas académicos desarrollados y sistemas académicos en proceso de consolidación o tradicionales. En los primeros, los profesionales académicos mantienen gran control sobre la estructura de posiciones académico-institucionales, los procesos de contratación, la movilidad y la asignación de funciones académicas. Los sistemas desarrollados se rigen con base en criterios académicos, como por ejemplo: el nivel de habilitación - por lo general el doctorado -, el trabajo mostrado en el área de especialización, la trayectoria en el ámbito de la investigación, la productividad académica, las otras funciones que se han desarrollado y el reconocimiento de los pares. Contrariamente, los sistemas débilmente consolidados operan con mayores limitaciones, esto es, aunque sus miembros buscan trabajar a partir de criterios académicos, su participación en la contratación, movilidad o evaluación de sus colegas es más acotada. Además, la obtención de la definitividad no implica necesariamente la dedicación de tiempo completo, los profesores pueden o no poseer estudios de posgrado para integrarse a la institución y, finalmente, una gran proporción de los académicos se dedica a la realización de tareas docentes.

DATOS DE LA AUTORA

Judith Pérez Castro
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
pkjudith33@yahoo.com.mx