

Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa

ANA HIRSCH ADLER*

RESUMEN

Se presenta y se compara en este artículo una síntesis de dos investigaciones, una llevada a cabo en el contexto español y otra en el mexicano. Ambos trabajos versan sobre la ética profesional en profesores universitarios. En su comparación se enfatiza: puntos en común, diferencias y resultados empíricos. En la investigación española, entre 2004 y 2005 se obtuvo información de 250 profesores. Este trabajo fue coordinado por la Dra. Rafaela García López de la Universidad de Valencia y se intitula: *Análisis comparativo de las actitudes y valores de los profesores universitarios en relación con la ética profesional*. En la investigación mexicana –parte del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, coordinado por la Dra. Ana Hirsch Adler– entre 2006 y 2007 se obtuvo información de 719 profesores de cuarenta posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México, utilizando instrumentos similares al español.

Palabras clave: Ética profesional / profesores universitarios / España / México.

ABSTRACT

In this work it is presented and compared a synthesis of two research projects, one in Spain and one in Mexico. These works were about professional ethics in university academic staff. This comparison emphasizes: common aspects, differences, and some empirical results. The research in Spain, 2004-2005, gathered information about 250 members of the academic staff. The Spanish research, Comparative analysis about attitudes and values from university academic staff in relation to professional ethics, was coordinated by Dr. Rafaela García López from Valencia University. The Mexican research –part of the Interuniversity project about professional ethics, coordinated by Dr. Ana Hirsch Adler– similar instruments were used to gather information about 719 professors of forty postgraduate programs of the Universidad Nacional Autónoma de México during 2006-2007.

Keywords: Professional ethics / University academic staff / Spain / Mexico.

ANTECEDENTES

Muchas universidades –por considerar que la formación en ética profesional es una necesidad inaplazable en la formación de sus estudiantes– han generado proyectos de investigación de largo plazo para conocer la situación de los estudiantes, profesores y egresados y han ido incorporado una formación explícita y sistemática, principalmente a partir de la introducción de materias obligatorias en todas o en algunas carreras (especialmente en el área de Ciencias Biológicas y de la Salud).

Las dos investigaciones que se presentan sintéticamente en este artículo son un ejemplo de los estudios que se están produciendo en las instituciones de educación superior. Sobre la introducción de materias en los planes de estudio indicamos (sin desarrollarlos) dos casos que han resultado exitosos y que se están convirtiendo en un modelo a seguir por parte de otras instituciones educativas. El primero se realizó en la Universidad Pontificia de Comillas, Madrid que incorporó un programa obligatorio sobre ética profesional para todas las carreras, y el segundo se refiere a la experiencia docente que se está llevando a cabo desde hace más de una década con la asignatura *Formación en competencias profesionales (I y II)* en la Universidad de Navarra, también en España.

Es importante mencionar que la Dra. Hirsch recibió la asesoría de la Dra. Rafaela García López y del Dr. Juan Escámez Sánchez de la Universidad de Valencia para construir un instrumento que tratara la ética profesional en estudiantes de posgrado. En la primera fase del proyecto de investigación este instrumento fue aplicado en tres universidades españolas (Valencia, Politécnica de Valencia y Murcia) en el primer semestre de 2004 y, después, en una universidad de México (UNAM) a una muestra de 1,086 alumnos en 2004 y 2005.

* Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Correos electrónicos: hirsch@sevidor.unam.mx y anaha007@yahoo.com.mx.

En la segunda fase del proyecto (2006-2007) se decidió aplicar el mismo instrumento a profesores de los cuarenta posgrados de la UNAM. Se conservó la pregunta abierta acerca de los cinco principales rasgos que caracterizan a un buen profesional y la escala de actitudes sobre ética profesional (que cuenta con 55 proposiciones), y se agregaron tres preguntas cerradas y otras tres preguntas abiertas.

Las nuevas preguntas abiertas se refieren a los valores que la universidad debe promover en sus estudiantes y en sus profesores y preguntan si consideran que es necesario contar con una materia sobre ética profesional para todo el alumnado y qué contenidos debería incluir. Las preguntas cerradas se refieren a la importancia que los profesores adscriben a la ética profesional y a si consideran que ésta es importante para sus colegas y para la universidad. Estas preguntas fueron retomadas de la investigación coordinada por la Dra. García López en España.

El fructífero vínculo entre los doctores García López y Escámez de la Universidad de Valencia y el equipo de la UNAM que trabaja el campo temático de la ética profesional hace posible iniciar la construcción de una perspectiva comparativa sobre este tema en referencia a los profesores universitarios.

ASPECTOS COMUNES EN LOS DOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

1. Ambos estudios comparten objetivos comunes: conocer la situación de la ética profesional en los profesores universitarios y tener la posibilidad de delinear propuestas de formación con base en los resultados obtenidos.

Dos de las diferencias importantes son:

- a) Como se mencionó antes, el proyecto de investigación realizado en México aplicó primero el instrumento a los estudiantes de posgrado.
- b) En España, uno de los objetivos del estudio era conocer la preparación ética de los profesores en relación con los valores cívicos. El proyecto en México se centró únicamente en la ética profesional.

2. En los dos proyectos se consideraron dos asuntos clave: el papel de la universidad en la promoción de la ética y los valores y la responsabilidad de los profesores en relación con esa necesidad formativa.

3. Los dos proyectos hacen una clara distinción entre la ética general de las profesiones y la ética profesional como una ética aplicada. La docencia universitaria es considerada una profesión que se articula con aquella en que se formó profesionalmente el docente e investigador universitario.

4. Se considera necesario promover que los estudiantes conozcan desde diferentes ángulos la profesión que estudian y que logren adquirir un entendimiento

profundo de los valores que pueden desarrollar para desempeñar con éxito su profesión. Se considera indispensable que los futuros profesionales desarrollen valores éticos.

5. Encontramos que este último aspecto relacionado con la formación de los profesores universitarios no ha sido cubierto apropiadamente en ninguno de los dos países.

6. Se considera que es una cuestión vital completar la formación cognitivo-técnica de los estudiantes con contenidos relacionados con la ética profesional. La meta es promover una educación integral.

7. La mayor parte de las universidades de ambos países no cuenta con una formación explícita y sistemática en sus programas de posgrado.

8. Existe un abismo entre el discurso que reconoce la importancia del compromiso ético en la educación y los cursos universitarios.

9. Muchos de los profesores consideran que los principios éticos (en forma general y los de la ética profesional) no pueden aprenderse a través de procesos educativos sistemáticos, sino que se forman por vía de la experiencia personal y del ejemplo. En ambos proyectos de investigación, muchos de los profesores universitarios indicaron que la formación ética constituye más una obligación de la institución que de ellos mismos.

10. Tanto los autores del campo temático sobre ética profesional como los profesores de ambos países consideraron que, en la formación en ética profesional, deben emplearse metodologías participativas. Las experiencias existentes y exitosas en varias universidades españolas incluyen propuestas de este tipo de metodologías. En el proyecto de la UNAM, las respuestas a la pregunta acerca de la necesidad de contar con una materia de ética profesional en todas las carreras universitarias también enfatizaron el empleo de estrategias diversas que involucren activamente a los estudiantes.

11. En el proyecto de investigación que se realizó en España se diseñaron dos estrategias metodológicas que integran aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Se empezó con un grupo de discusión. Se organizaron tres grupos, uno por cada universidad involucrada en el estudio: Jaume I (en Castellón), Valencia y Complutense de Madrid. Se trata de quince profesores en total. Fueron elegidos para representar diferentes áreas de conocimiento, categorías profesionales y experiencia como docentes. La pregunta detonadora fue la siguiente: *¿Consideran que los valores de la ética profesional tienen algo que ver con los valores que debe transmitir la universidad a sus alumnos?*

La técnica del grupo de discusión fue útil para obtener una aproximación a lo que piensan los profesores. Además, sus comentarios guiaron la construcción de la segunda estrategia, que está constituida por un cuestionario que sirve para medir actitudes. En la UNAM no se utilizaron los grupos de discusión. En ambos instrumentos de recopilación de información se agregaron preguntas abiertas y cerradas.

12. Sin embargo, la principal estrategia metodológica empleada en ambos proyectos de investigación fue la construcción y aplicación de escalas de actitud. El cuestionario aplicado en las tres universidades españolas cuenta con varias escalas de actitud. En la UNAM sólo se aplicó la escala que se usó anteriormente con los estudiantes de los cuarenta posgrados.

13. Ambas escalas tienen muchos elementos en común: cinco tipos de competencias (García López, Sales, Moliner y Fernández, 2009: 202):

Cognitivas. Se refieren al “saber” (conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etcétera).

Técnicas. Indican el “saber hacer” (habilidades técnicas para aplicar los conocimientos).

Sociales. Enfatizan el “saber estar” (habilidades sociales, capacidades de interacción y colaboración con personas e instituciones).

Éticas. Tratan del “saber ser profesional” (valores, actitudes y estilos de comportamiento).

Afectivo-emocionales.

Cada uno de estos tipos de competencia involucra una serie de rasgos (14 en el caso de España y 16 en el de México). Trece de ellos son comunes.

En las *competencias cognitivas* los rasgos comunes son: Conocimiento, Formación continua y Superación e innovación. En las *competencias técnicas* se ubica únicamente el rasgo de Conocimiento y el de Competencias técnicas.

Los rasgos comunes en las *competencias sociales* son: Relaciones personales, Comunicación y Trabajo en equipo, y en las *competencias éticas* son: Responsabilidad, Honestidad, Respeto y Compromiso social. Por último, en las *afectivo-emocionales* se comparten dos rasgos: Identificación profesional y Capacidad emocional.

Las principales diferencias se encuentran en la inclusión de Dedicación en la escala de actitudes en España (en las competencias sociales) y, Ética profesional y personal y Actuar con base en principios morales y valores profesionales (en las competencias éticas) en la escala aplicada en México.

14. Varias de las preguntas incluidas en los instrumentos de recopilación de información en ambos países indagan sobre los mismos aspectos:

- a) Las competencias que caracterizan a un buen profesor universitario.
- b) Los valores que la universidad debería promover.
- c) Si los profesores consideran que se debería incluir una materia de ética profesional en todas las carreras y con qué contenidos.
- d) Si consideran que la ética profesional es importante para ellos y qué tan importante consideran los encuestados que es la ética profesional para sus colegas y para la universidad.

15. Las respuestas también se clasificaron en relación con el área de conocimiento de los profesores.

ALGUNOS RESULTADOS COMPARATIVOS

1. En España, el 74% de los profesores encuestados consideraron que la universidad sólo debe preocuparse de los valores profesionales y no requiere promover de manera específica los valores cívicos. De este 74%, la mitad indicó que los valores profesionales únicamente pueden aprenderse a través del trabajo. Contradictoriamente, el 86% también consideró que parte de su obligación es enseñar a los estudiantes los principios de su profesión. El profesorado que cuenta con una larga trayectoria en la docencia es el grupo que reconoce más claramente la obligación de transmitir los principios éticos de la profesión a los estudiantes; además, se considera a sí mismo un modelo ético a seguir y asume su responsabilidad en la formación de buenos ciudadanos.

En referencia a la pregunta de la necesidad de tener una asignatura de ética profesional en todas las instituciones, en las tres universidades españolas se encontró una respuesta ambigua. El 42.8% la considera necesaria, el 30.8% opina lo contrario y el 24% está indeciso. Hay diferencias significativas entre el profesorado del Área Científica, (con el promedio más bajo) y el del Área Médico-Sanitaria (con el promedio más alto).

En México el 75% de la muestra indicó que todas las instituciones de educación superior deberían incluir una materia obligatoria sobre ética profesional.

2. En España, de nuevo el 74% señaló que el componente de ética profesional debe integrarse al currículo en lugar de ser parte de cursos específicos. También mencionaron que es la universidad como institución la que debe preocuparse del desarrollo de la ética profesional en sus estudiantes. Los profesores no consideraron que fuera para ellos una necesidad enseñarla. En México, como ya se dijo, el 75 % considero que era necesario contar con una materia obligatoria en todas las carreras e instituciones.

3. En las tres preguntas cerradas del cuestionario aplicado en ambos países se encontró que los profesores consideran que la ética profesional es muy importante para ellos, pero que no lo es tanto para sus colegas y para la universidad.

4. En España, los porcentajes otorgados a los cinco tipos de competencias tuvieron el siguiente orden: cognitivas, afectivo-emocionales, técnicas-organizativas, sociales y éticas. En México, los porcentajes más altos tuvieron un orden diferente: cognitivas-técnicas, éticas, afectivo-emocionales y sociales. No sorprende que, en ambos casos, las competencias cognitivas tengan los puntajes más elevados pues el conocimiento es el elemento central en todas las instituciones de educación superior. En la UNAM, las competencias éticas resultaron más valoradas mientras que las sociales obtuvieron la posición más baja.

5. En ambos países, los principales resultados en relación con las áreas de conocimiento, fueron los siguientes:

- a) Las Ciencias de la Salud obtuvieron los porcentajes más altos en la promoción de la formación de ética profesional en sus estudiantes. Tampoco es sorprendente este hecho pues los principios y reglas de la ética profesional fueron creados y desarrollados en las Ciencias Biológicas y de la Salud. Debido a la enorme influencia e importancia que tuvieron, dichos principios fueron recuperados por todas las otras ciencias y disciplinas.
- b) Los profesores de Ciencias Sociales mostraron una gran valoración de la ética profesional en ambos países. En España, los profesores de este tipo de ciencias defendieron fuertemente la promoción del compromiso social en los estudiantes. En la UNAM, el compromiso social obtuvo bajos porcentajes en el posgrado.
- c) Los puntajes bajos se ubicaron en el Área de Humanidades y de las Artes. La explicación propuesta por los investigadores españoles fue que, probablemente, la preocupación en las artes por los valores estéticos es más importante que la preocupación por los de la ética profesional. En México podemos contribuir con la hipótesis de que los profesores de esa área de conocimiento se ubican preferentemente en la ética en general y mucho menos en el área de la de ética profesional.
- d) Los porcentajes de los profesores de Física también fueron bajos en España y México.¹ En la UNAM, tratamos de explicar esta situación al indicar que este tipo de ciencias están dedicadas a la creación de conocimiento y se preocupan menos de la relación directa entre la universidad y la sociedad.

6. En las tres universidades españolas, muchos de los profesores expresaron que la educación valoral debe ofrecerse en los niveles previos. En la UNAM está respuesta no fue frecuente; especialmente porque se enfatizaron los valores de ética profesional y no los de educación cívica.

1. En la UNAM, esta área de conocimiento en el posgrado incluye Física, Matemáticas e Ingenierías.

VALORES QUE LA UNIVERSIDAD DEBE PROMOVER EN SUS ESTUDIANTES Y PROFESORES

Los resultados en la UNAM. Como se señaló previamente en ambos países se consideró que, en gran medida, la responsabilidad de desarrollar los valores profesionales debe residir en la propia universidad.

Aquí se presenta una síntesis de lo encontrado en la Universidad Nacional Autónoma Metropolitana.

Valores que la universidad debe promover en los estudiantes

- a) El valor más mencionado es la Honestidad, seguido del Compromiso social, la Responsabilidad y la Disciplina.
- b) Las competencias éticas (60.12%) ocupan el primer lugar (por tipos de competencias y por áreas de conocimiento). Las competencias sociales (14.67%) se ubican en el segundo sitio con un porcentaje más bajo. Las competencias cognitivas (14.44%) se encuentran en una tercera posición. El bajo porcentaje llama mucho la atención pues este resultado contrasta significativamente con lo obtenido en otra de las preguntas abiertas del cuestionario acerca de cuáles son los cinco principales rasgos que caracterizan a un buen profesional y acerca de la escala de actitudes: en esta pregunta, las competencias ligadas al conocimiento fueron las que obtuvieron los porcentajes más altos. Las competencias afectivo-emocionales (7.95%) están en el cuarto sitio y las técnicas (2.25%) en el último.

Valores que la universidad debe promover en los profesores

- a) Con el mayor número de respuestas, la Honestidad se encuentra en el primer lugar. Le siguen la Responsabilidad, el Compromiso social, la Disciplina y el Respeto.
- b) Las competencias éticas también representan el número más elevado de respuestas a esta pregunta con el 56.75%. Las cognitivas ocupan el segundo sitio, con un porcentaje mucho menor (15.37%), las sociales (13.24%) están en el tercer lugar, las afectivo-emocionales (8.82%) en el cuarto y en el quinto las técnicas (2.76%). Las habilidades para la enseñanza, que surgieron entre las respuestas a esta pregunta también tuvieron un bajo porcentaje (2.07%). Del mismo modo que en las respuestas acerca de los valores que la universidad debe promover en los estudiantes, la Honestidad es el valor más alto con respecto a los valores que la universidad debe promover en los profesores, tanto en los resultados generales como en los de las áreas de conocimiento. Los otros valores con porcentajes altos son la Responsabilidad, el Compromiso social, la Disciplina y el Respeto.

El rasgo de Conocimiento es mencionado repetidamente en las Áreas de Ciencias Biológicas y de la Salud, en Humanidades, Artes y, también, en el caso de

los profesores que dan clases y tutorías en posgrados de dos o más áreas de conocimiento.

En relación con el tipo de competencias en general y por áreas de conocimiento, las competencias éticas resultaron las más importantes.

Es de llamar la atención que, en el caso de los profesores de la muestra de la UNAM, en las respuestas a estas dos preguntas abiertas el valor más alto haya sido el de la Honestidad y que hayan preferido las competencias éticas. Las competencias cognitivas no ocuparon un lugar privilegiado; situación muy diferente en las respuestas a otras preguntas abiertas y en la escala de actitudes.

Valores de los profesores universitarios en las tres universidades españolas

Una de las diferencias entre los proyectos de investigación seleccionados en España y México con respecto a la ética profesional de los profesores universitarios es una de las partes del cuestionario construido y aplicado en España. El equipo de investigación coordinado por la Dra. García López seleccionó 24 valores. Cada uno de ellos llevaba una breve definición. Pidieron a los profesores de la muestra que señalaran el nivel de importancia que tenía cada valor para sus actividades de docencia, seleccionado su preferencia con un número del 1 al 7. Los más elegidos fueron la Autoestima, la Competencia, la Responsabilidad, el Respeto, la Participación, el Sentido crítico, la Amistad, la Autonomía y el Bienestar.

Podemos decir que en la UNAM, con una estrategia metodológica diferente, cuando se les preguntó a los profesores que valores debería promover la universidad en sus estudiantes y profesores, los principales resultados (mencionados previamente) son: la Honestidad, el Compromiso social, la Responsabilidad, la Disciplina y el Respeto. Es importante enfatizar que –a diferencia de los casos de España– en el caso de México, la Honestidad obtuvo el porcentaje más alto.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Consideramos que la comparación de los resultados de los dos proyectos de investigación resulta interesante y útil. Las similitudes y diferencias en las estrategias utilizadas y en las respuestas obtenidas pueden dar pie al diseño de programas y propuestas para la formación de valores relacionados con la ética profesional en las universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Escámez, J., García López, R. y Jover, G. (2008). Restructuring University Degree Programmes: a New opportunity for ethics education? United Kingdom, *Journal of Moral Education*, (37)(1), March, 41-53.
- García López, R. et al. (2006, septiembre-diciembre). El profesorado universitario ante la ética profesio-

sional docente. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(235), 545-568.

- García López, R.; Ferrández, Ma. R.; Sales, Ma. A. y Moliner, Ma. O. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), <http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1>. Consultado el 24 de junio de 2009.
- García López, R.; Sales, A.; Moliner, O. y Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 199-221.
- Hirsch, A. (2009a). Actitudes de los profesores de posgrado de la UNAM respecto de la ética profesional. En R. López Zavala (coord.), *Huellas de la Profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria* (pp. 117-148). UAS y Plaza y Valdés Editores.
- (2009b). Professional Ethics of Graduate Students and Professors in the National Autonomous University of Mexico. En G. Lasker y K. Hiwaki (eds.), *Personal and Spiritual Development in the World of Cultural Diversity*, Volume VI (pp. 77-81), The International Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics, .
- (2009c). Profesores universitarios y ética profesional. En P. Canto Herrera (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques* (pp. 57-76). Yucatán, México: Unas Letras Industria Editorial.
- (2009d). La investigación sobre ética profesional en profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. En L. Figueroa, A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México* (pp. 65-77). Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y Ediciones Gernika.
- (2008). Valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado y en su profesorado. Los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. En A. Hirsch y R. López Zavala, *Ética profesional y posgrado en México. Los valores profesionales de profesores y estudiantes*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad Autónoma de Yucatán.