

## ÉTICA PROFESIONAL Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN MÉXICO

---

JUAN CARLOS CABRERA FUENTES / KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA / LETICIA PONS BONALS

Universidad Autónoma de Chiapas

**RESUMEN:** Se plantea la necesidad de reflexionar sobre los componentes éticos de los procesos de formación de investigadores. En el complejo mundo de inicios del siglo XXI la preocupación central en la formación de investigadores acentúa la formación técnica científica, dejando de lado el desarrollo de los valores. Encontramos en los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) una genuina preocupación por elevar la calidad técnica de las competencias profesionales de sus egresados y una búsqueda por responder a las necesidades de quienes demandan profesionales desde el mundo de la producción y la investigación, sin que, a la par, aparezca la formación en valores como necesaria.

Se reconoce que la comunidad científica, responsable de la formación de investigadores, más allá de la formación científico-

técnica, ha sostenido no sin dificultades, un proceso de formación de valores en los nuevos investigadores que ha comenzado a sufrir las consecuencias de la crisis general y la incertidumbre que se enfrenta en este inicio de siglo. En este sentido, se retoma la necesidad de abrir un espacio de reflexión en nuestro país que permita sentar las bases de la recuperación de la formación en valores propios de la crisis actual: ¿formación en valores para el investigador que se desenvuelve en la era de la incertidumbre?

El trabajo forma parte de una investigación más amplia y se inscribe en el proyecto interuniversitario de ética profesional coordinado, a nivel nacional, por Ana Hirsch Adler (2006).

**PALABRAS CLAVE:** Valores, Investigación, Formación de investigadores, Ética profesional, *Habitus*.

### Introducción

Como parte del trabajo del equipo nacional se aplicó en los últimos cinco años una encuesta que recogió los rasgos de ética profesional de alumnos y profesores de posgrado en al menos 15 universidades del país. Con los resultados se elaboraron descripciones analíticas por cada uno de los programas y de las instituciones y se buscaron explicaciones particulares a cada proceso; en algunos casos se trabajó en estudios comparados lográndose con ello una imagen más clara de lo que sucede en este campo de la formación universitaria. El proceso analítico, no se restringió al análisis de lo arrojado por el

cuestionario sino que se abordó, en algunos casos, el estudio cuidadoso de los planes y programas de estudio de los posgrados incluidos en el proyecto general. Incursionamos, además, con los alumnos y profesores de doctorado y nos ocupamos de los resultados de los programas en los que se incluye un componente de formación para la investigación.

Se observa en general en estos programas de posgrado que los administradores del programa y los docentes se preocupan principalmente por la dimensión instrumental del ejercicio profesional. Las reflexiones de corte filosófico, axiológico y epistemológico aparecen como accesorias o pasan desapercibidas o carentes de importancia.

Esta situación se ve reforzada por dos condiciones:

1. la predominancia del currículum centrado en una conceptualización restringida de las competencias y la concepción limitada de éste que prevalece en los planes de estudio.
2. el modelo de aprendizaje que reclama *la práctica de la investigación* tiende a ser desvirtuado en los procesos prácticos de formación al restringirse a ejercicios en el aula, alejados de la vida real de quienes se dedican a la investigación como su actividad principal.

Es necesario precisar que ni el enfoque por competencias ni el modelo de formación en la práctica implican por sí mismos una formación orientada exclusivamente hacia su dimensión instrumental, sin embargo, encontramos el predominio de dicha visión en estos procesos.

## Antecedentes

El proyecto interuniversitario de ética profesional, coordinado por Ana Hirsch Adler (2006), ha permitido reflexionar sobre la formación en valores en los estudiantes del posgrado en 15 IES mexicanas, en diversas áreas del conocimiento que nos han permitido, a quienes colaboramos en él, hacernos una idea amplia de la situación que guarda este campo, al menos en las instituciones que se han sumado al proyecto y que reflejan, a nuestro entender, una buena imagen de lo que sucede en el país.

Como un producto derivado de este trabajo, en esta ocasión, queremos abordar, el componente de formación para la investigación a nivel de posgrado (maestría y doctorado) y su relación con los rasgos de ética profesional identificados en la investigación.

## Resultados

Se presentan, en esta ponencia los resultados del trabajo con el cuestionario aplicado 131 alumnos y las entrevistas realizadas a 21 docentes en diversos programas de posgrado (Cabrera y Pons, 2008) que explícitamente enuncian no ser exclusivamente profesionalizantes en la definición que a este término le da el CONACyT, y ensayamos algunas conclusiones que se derivan del trabajo de investigación y reflexión realizado por los autores.

Encontramos que en las IES, en general, se piensa a la docencia como una función centrada en la transmisión del conocimiento, generalmente en un aula, que tiene cabida en un espacio y tiempo fijo establecido por la instancia responsable de la administración de los programas educativos. Para el investigador que participa en la docencia esta función tiende a convertirse en rutinaria, repetitiva, poco atractiva e incluso como una distracción de su trabajo de indagación. Para los estudiantes lo que el investigador plantea en el aula, como docente, carece de sentido o resulta poco atractivo al considerarlo un conocimiento cuya utilidad no logra percibirse.

Algunos programas encontraron una solución al llevar al estudiante al campo de trabajo del investigador (sea laboratorio, comunidad, archivo, etc.) implementando un modelo de formación que pueden clasificarse como:

- **Formación en la práctica** (modelo *in-service*) que se basa en una relación compleja entre el saber y el trabajo y cuyo propósito es abordar en sentido intelectual la complejidad de fenómenos reales, mediante la práctica misma.
- **Formación tutorial** que implica una relación cercana entre tutor-estudiante quienes establecen una relación pedagógica distinta a la tradicional; el docente-tutor funge como acompañante y consejero.
- **Formación del profesional reflexivo**, que se basa en el pensamiento práctico que incluye: conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción (Barrón, 2004).

Sánchez Puentes (1995) desarrolla una propuesta didáctica para enseñar a investigar, concebida como una arquitectónica que parte de reconocer las particularidades que asume cada proceso de formación de acuerdo al campo de conocimiento de que se trate.

Alicia de Alba (2003) describe una propuesta similar de formación de investigadores como investigación formativa.

Logramos identificar que, los estudiantes, incorporados en grupos de investigación, se familiarizan y responsabilizan de tareas cotidianas del quehacer propio de la investigación, se relacionan con investigadores que mantienen intereses de investigación en temas y áreas de conocimiento particulares, conocen enfoques, formas de investigar, se acercan al conocimiento de escuelas, corrientes y autores propios del campo de formación y se van formando en una tradición de investigación, adquiriendo el *habitus* del investigador que corresponde con su área de conocimiento. Siempre acompañados de investigadores que ya cuentan con cierto prestigio y reconocimiento en su campo.

Si tomamos como punto de partida que la actividad de investigación se encuentra enmarcada en un campo social particular y recuperamos los planteamientos de Bourdieu (2000) considerando que al *campo* como el espacio estructurado de posiciones objetivas en el que se establecen y siguen objetivos y reglas para participar (“reglas del juego”). Forman parte de un campo quienes están dotados del *habitus*, esto es del conjunto de disposiciones, representaciones y prácticas propias del campo. Para este autor el campo científico (encargado de la generación y aplicación de conocimientos) es un campo social: con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias pero con sus formas específicas (Bourdieu, 2000:12). El *habitus* se adquiere y reproduce atravesando distintas dimensiones del “ser investigador”.

La mayor parte de los entrevistados reconoce que el investigador debe poseer una actitud propicia para la realización de esta actividad. Polanyi hace alusión a esta actitud como “pasión intelectual” de los científicos. Otro grupo, menor, por su parte plantea que la investigación científica más que una profesión es una actitud ante la vida, cuyo ingrediente principal es la creatividad en el sentido en que lo hace Cerejido (1997). Esta “pasión intelectual” o “actitud ante la vida” encuentra fundamento en la posesión de un sistema de conocimientos actualizado.

En el caso de las competencias éticas, hay tres rasgos que sobresalen en la valoración realizada por los encuestados: los indicadores de la ética profesional, los que nos reportan el aprecio por el actuar con espíritu de servicio y aquellos que se refieren a las actuaciones de los entrevistados en cuanto a la sujeción a principios en los actos profesionales.

Traducidas a una base común para facilitar su comparación, encontramos que el actuar con espíritu de servicio es apreciado en 71.07%, actuar con ética profesional con 76.45 y actuar en acuerdo a principios con 79.63%. Esta situación contrasta con la idea de que para los encuestados el actuar con responsabilidad es su máximo valor ya que es importante en 93.20%.

No aparece, sin embargo, con cierta claridad o de forma explícita la idea de que el aprendiz deba hacerse de un sistema axiológico que lo comprometa con la actividad para la cual se forma: “fidelidad en los ideales científicos de cautela y honesta autocrítica es algo desde luego indispensable... Es la primera cosa que se enseña a un estudiante que comienza el aprendizaje de la ciencia” (Polanyí, 1970: 289). Se destaca el trabajo del conocimiento procedimental que le permite “saber hacer” y que incluye el diseño y uso de técnicas e instrumentos requeridos en la investigación.

Los investigadores encuentran que la participación de los estudiantes en grupos y equipos de investigación como parte de su formación permite que éste adquiera las actitudes necesarias a su desempeño como investigador (hacia el conocimiento, como permanente búsqueda; hacia los valores de honestidad y autocrítica frente a la investigación; y hacia el desarrollo de la creatividad para diseñar y aplicar procedimientos, técnicas e instrumentos para investigar) ya que a lo largo del proceso aprenden la cultura y valores de investigación en los que se encuentran insertos o a los que pueden acceder. Según los entrevistados, los aprendices desarrollan, además, las competencias discursivas necesarias para construir y expresarse a través de diversos lenguajes, considerando los públicos a que se dirige.

Así, las formas que actualmente están asumiendo en las IES las agrupaciones de investigaciones-docentes (como grupos de investigación, CA, en las instituciones públicas estatales y las redes o comunidades interinstitucionales) se van configurando como los espacios en los que se desarrollan las competencias básicas para la investigación y, en particular, las competencias éticas que le son inherentes.

En el estudio realizado encontramos es que al insertar al estudiante en un CA o grupos de investigación (GI), éste realiza las tareas en el sentido en que los integrantes de éste las realizan. Tareas en las que se ponen en juego y perfeccionan las competencias que se expresan en la realización misma de los procesos de investigación. Se encuentra así la posibilidad de desarrollar en el aprendiz de investigador las competencias que el GI o CA

considera pertinentes y, desde luego, el contenido y características de las competencias éticas propias de la cultura de los investigadores titulares, de la IES y del campo en el que se desarrollan.

Este modo en el que se está enseñando y aprendiendo la investigación parece orientarse hacia una práctica reflexiva que “consiste en el permanente cuestionamiento sobre la relación social y humana, y la posterior reflexión tanto sobre la labor como sobre el cuestionamiento mismo, es una consecuencia de la actividad (...) ligada al contexto aplicativo y por tanto al impacto social; deriva del cuestionamiento en torno –precisamente– al impacto alcanzado por una actividad (...), sus consecuencias y sus posibilidades; se presenta aparejada a un sentimiento –entendido y exigido– como responsabilidad social (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago, 2007: 241); parte necesariamente de las posiciones situadas de los propios agentes, considerando sus universos de significado. Se trata, entonces, de investigaciones realizadas por personas situadas en un contexto personal, institucional, social, económico y cultural, realizada de forma colectiva, con un fuerte componente dialógico (participación en colectivos y redes académicas inmersas en tradiciones); como proceso permanente de toma de decisiones con base en intereses, posiciones, valores, condiciones de posibilidad, etcétera, que recrean la cultura ética que es apropiada por los estudiantes y, desde luego, puesta en uso en su vida cotidiana como investigadores en formación.

De los resultados obtenidos, podemos concluir que los investigadores consideran que es posible desarrollar y consolidar las competencias éticas en la investigación si en los procesos de formación se desarrollan un conjunto de rasgos en los que debe tenerse en cuenta a la investigación como una práctica creativa (Pérez Ransanz, 2000; Polanyí, 1970), a la investigación como un proceso heurístico (Velasco, 2000; Pereda, 2000), a la investigación como una práctica articuladora (Sánchez Puentes, 1995) y si el GI, el CA, las redes y comunidades hacen explícitos y ponen énfasis en el desarrollo de las competencias éticas propias de la investigación científica (aún y cuando entre grupos la conceptualización de éstas pueda variar).

En este sentido se podría coincidir con una buena parte de los entrevistados en que la formación de investigadores, el desarrollo de las competencias éticas entre otras, es posible si se mantiene esta tendencia de constituir en comunidades de trabajo

*... que son espacios privilegiados de adquisición y creación de conocimiento, se caracterizan, entre otros aspectos, porque sus miembros mantienen relaciones mutuas, armoniosas o conflictivas; coinciden en maneras de participar en la ejecución de actividades; actúan con identidades definidas mutuamente; sostienen un flujo constante de información en el que las interacciones parecen ser extensiones de un proceso comunicativo permanente; hacen uso de un registro lingüístico que funciona como una marca de afiliación; establecen temáticas o problemas a discutir con cierta rapidez; comparten saberes, historias, tradiciones, bromas, sonrisas de complicidad, instrumentos, representaciones, conceptos y discursos que evidencian concepciones específicas de la realidad (Díaz Ordaz, 2009: 12).*

Pensar la formación como comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes aprenden a investigar en un trabajo colaborativo, asumen tareas de investigación acordes a su nivel de formación y adquieren las competencias de investigación que enriquecen su proceso de formación, parece una tendencia que se abre paso y se constituye en un espacio propicio para el establecimiento y desarrollo de las competencias ético profesionales para la investigación.

## Conclusión

Con las reflexiones expuestas como producto del trabajo docente realizado en diversos programas de educación se pretende mostrar que las habilidades y competencias de investigación (en particular las competencias éticas) que el estudiante adquiere en las IES no pueden limitarse al trabajo que el investigador-docente realiza en el aula.

Considerando que la adquisición de lo que Bourdieu (2000) denomina *habitus* contempla diversas dimensiones que se expresan en un conjunto de creencias, representaciones y prácticas que le permitirán al estudiante que se encuentra en proceso de formación compartir con otros una cultura particular que los identificará como formando parte de una comunidad, es sólo a partir de su inclusión en equipos o GI, CA, redes y comunidades interinstitucionales que esto es posible.

Considerando además que hoy día las IES se han planteado la necesidad de emprender acciones colaborativas entre investigadores (agrupándolos en CA) y promover entre sus docentes relaciones interinstitucionales para que participen en redes académicas, es posible trasladar el impacto de estas acciones hacia la formación ética de los investigadores y si se concede a la investigación un papel central en el proceso de formación de los es-

tudiantes y si los investigadores asumen esta tarea como parte constituyente de su proceso de reproducción.

## Referencias

- Angulo V., Rita., Juan Carlos Cabrera, Leticia Pons y Rosana Santiago (2007). Conocimiento y región. México. Plaza y Valdés-UNAM-PROMEP.
- Barrón Tirado, Concepción (2004). "Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares", en Curriculum y actores. Diversas miradas (Concepción
- Bourdieu, Pierre (2000). Los usos sociales de la ciencia, Buenos Aires. Nueva Visión.
- Cabrera Fuentes Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (2008). "Competencias ético profesionales de los alumnos de posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas", en Ana Hirsch Adler y Rodrigo López Zavala (coordinadores), Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes, UAS, UIA-Puebla, UAT, UAEM UNACH y UADY.
- Cerejido, Marcelino (1997). Ciencia sin seso. México. Siglo XXI (segunda edición).
- Díaz Ordaz Castillejos, Elsa María (2009). Etienne Wenger comunidades de práctica y configuración de la identidad, en Revista Devenir 13/14, Nueva época Año II, No.13 y 14. Septiembre / Diciembre de 2009, pp.6-13.
- De Alba, Alicia (coordinadora) (2003). Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales. México. COMIE, colección La investigación educativa en México 1992-2003, tomo 11.
- Hirsch Adeler, Ana (2006). Proyecto interuniversitario de Ética Profesional, México: UNAM.
- Pereda, Carlos (2000). "Heurística y argumentación", en Velasco Gómez, Ambrosio (coordinador), El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades. México. Siglo XXI, pp.13-25.
- Pérez Ransanz, Ana Rosa (2000). "Heurística y racionalidad en la ciencia", en Velasco Gómez, Ambrosio (coordinador), El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades. México. Siglo XXI, pp.27-37.
- Polanyí, Michael (1970). Ciencia, fe y sociedad, Disponible en: [www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1799\\_1123/rev29\\_polanyi.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1799_1123/rev29_polanyi.pdf) (consulta realizada en enero de 2008).
- Sánchez Puentes, Ricardo (1995). Enseñar a investigar. México. CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2000). "Introducción", en Velasco Gómez, Ambrosio (coordinador) de El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades. México, Siglo XXI, pp.1-11.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2000). "Heurística y progreso de las tradiciones en las ciencias y las humanidades", en Velasco Gómez, Ambrosio (coordinador) El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades. México. Siglo XXI, pp.222-237.