



COMPETENCIAS ÉTICO-PROFESIONALES. LO SOCIO-AFECTIVO Y LO TÉCNICO- COGNITIVO EN LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO DEL ISCEEM

CARBAJAL BENÍTEZ PABLO / CRUZ GÓMEZ ALICIA GUADALUPE / VARELA VÁZQUEZ ALBERTO

ISCEEM, DIVISIÓN ACADÉMICA TEJUPILCO

blopacb@yahoo.com.mx

cruzgomezali@gmail.com

varelavazqueza@yahoo.com.mx

RESUMEN

La ponencia se desprende de una investigación más amplia denominada “Ética profesional en la formación del posgrado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México” como parte del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional en el que participan 15 universidades del país, coordinado por Ana Hirsch Adler. Se trata de una investigación mixta, cuantitativa y cualitativa que considera la aplicación de un cuestionario escala de actitudes sobre ética profesional y que se aplicó a estudiantes de posgrado del ISCEEM. Además recuperamos información biográfico-narrativa de documentos escritos de los mismos informantes. Teóricamente se fundamenta en la ética de la responsabilidad desde los aportes de Escámez (2008) y Cortina (2013) así como de la ética profesional a partir de los planteamientos de Hortal (2002), Yurén (2013) y Hirsch (2013). Los resultados hasta ahora obtenidos nos llevaron a identificar las competencias ético-profesionales desde lo afectivo-social y lo técnico-cognitivo en tanto recuperamos los rasgos más característicos de este tipo de competencias.

Las competencias de los estudiantes del ISCEEM con respecto a los rasgos sociales, afectivos y emocionales que caracterizan dan cuenta de la identificación con la profesión, comunicación, compañerismo y relaciones, y capacidad emocional.

En relación a lo técnico-cognitivo, reconocemos que; desde el curriculum formal se dan por hecho o en su caso han dejado de ser importantes en su proceso de formación en el posgrado.

La persona hace “profesión” de un modo de ser y de vivir; vive para su profesión y no sólo de su profesión.

Palabras clave: competencias ético-profesionales, socio-afectivo, cognitivo-técnico y ética de la responsabilidad





INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de posgrado del ISCEEM ingresan con un referente ético-valoral que han configurado a lo largo de su proceso de formación y en el desarrollo de su práctica docente, en tanto ejercen una profesión. Entendida de acuerdo a Hortal (2002) como la actividad ocupacional a la que uno se dedica de forma asidua y especializada, y que recibe una retribución que constituye el medio de vida.

Es a través de ella que los estudiantes señalan el valor de la responsabilidad como un rasgo característico de su formación y de la ocupación que desempeñan en sus distintas escuelas. De igual manera, perfilan este valor como una expectativa expresada en su carta de exposición de motivos de ingreso al instituto. Por lo que vivir el proceso de formación en el ISCEEM les permite poner en juego sus referentes ético-profesionales en las distintas relaciones con el otro, teniendo de por medio el trabajo que realizan en cada uno de los seminarios y en la investigación que desarrollan.

Se trata como lo dice Hortal (2002) de una relación entre profesionales que tenga como perspectiva que la primera forma de responsabilidad es la de ser un buen profesional, que realice el servicio que tiene encomendado proporcionando de forma competente y responsables los bienes intrínsecos a los que se dedica la correspondiente profesión.

Lo anterior nos permite pensar en las competencias ético-profesionales que reconocen los estudiantes del posgrado en la interacción con los tutores de los diferentes seminarios, pero también con el grupo de pares con quienes convive los dos años de su proceso de formación. Las preguntas que forman parte de esta investigación son las siguientes;

¿Cuáles son las competencias ético profesionales que los estudiantes de posgrado del ISCEEM expresan como parte de su proceso de formación en el ISCEEM? ¿Cuáles son los principales rasgos de las competencias socio-afectivas y las técnico-cognitivas que identifican los estudiantes durante sus estudios de posgrado?

Uno de los objetivos de la investigación es caracterizar los rasgos de las competencias ético-profesionales de los estudiantes a partir de su experiencia de formación en los estudios de maestría del ISCEEM. En tanto hoy en día según Hortal (2002) necesitamos hablar de los problemas éticos y de la dimensión ética de los problemas; introducir y usar el lenguaje de la ética





como el lenguaje común para hablar de lo que se hace y se debe hacer en los procesos de formación.

METODOLOGÍA

La investigación es mixta y se entiende como un enfoque de investigación que implica combinar los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio. Por ello la presente investigación se sustenta en un enfoque de esta naturaleza, pues combinando ambas perspectivas intentamos abrir la realidad de la ética profesional en el ISCEEM para interpretarla con mucha mayor complejidad.

El primer instrumento de campo que aplicamos fue el cuestionario escala de actitudes con una muestra de 23 estudiantes de la Maestría del ISCEEM de la sede Tejupilco. El criterio de clasificación de las preguntas abiertas consistió en ubicarlos en cinco tipos de competencias: cognitivas, técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales. El proceso de construcción de la escala de actitudes siguió el mismo criterio utilizado para las preguntas abiertas en el sentido de la clasificación de las 58 proposiciones en los cinco tipos de competencias. También utilizamos como fuente de información los siguientes documentos escritos; carta de exposición de motivos de ingreso al Programa de Maestría en Investigación de la Generación 2012-2014, sus expedientes personales y los 4 instrumentos de evaluación de cada semestre cursado.

Finalmente, les pedimos un relato biográfico de su proceso de formación como estudiantes de posgrado, pues entendemos con (Bolívar et al., 2001) que:

La condición de «sujeto narrativo» nos constituye en sujetos y otorga identidad dentro de las comunidades de que formamos parte. Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial (p.16)

Fue así que cada uno compartió su hacer y su sentir en la relación con los otros, con la finalidad de que nos contaran lo más significativo de esta experiencia de formación.

REFERENTES TEÓRICOS

El trabajo se fundamenta teóricamente en la ética de la responsabilidad, desde los aportes de Escámez y Gil (2001) y Cortina (2013); así como la ética profesional con los planteamientos de Hortal (2002), Yurén (2013) y Hirsch (2010 y 2013).





Por ahora, hacemos propio el planteamiento de Adela Cortina (2013), cuando nos dice que “ninguna sociedad puede funcionar si sus miembros no mantienen una actitud ética” (p.1). De manera que, la responsabilidad consiste según Escámez y Gil (2001) en la asunción de la propia autonomía, es decir, en la aceptación de que soy capaz de alcanzar pensamientos que puedo justificar y tomar decisiones de las que puedo dar cuenta a los demás y a mí mismo.

De modo que la responsabilidad es aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente. La cuestión es, volviendo a Cortina (2013), educar a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hacen responsables de los medios y de las consecuencias de sus acciones con vistas a alcanzar los fines mejores. Por eso Hirsch (2010), nos dice que la ética profesional es un aspecto significativo y necesario en la formación integral de los estudiantes; que puede enseñarse de manera explícita. Y que la ética profesional es una ética aplicada, que se distingue de la ética general y de la ética cívica, pues posee su propio marco teórico de referencia, valores específicos y experiencias particulares.

Teresa Yurén (2013) en la ética profesional distingue tres dimensiones: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesionista. La eticidad de una profesión es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas”, así como los valores que caracterizan la misión de la profesión. A esto se agrega un código o conjunto de prescripciones generales explícitas o tácitas, que se van transmitiendo de generación en generación y se enriquecen o ajustan con la experiencia colectiva de la profesión. El código establece aquello a lo que está obligado el profesional, y qué le está prohibido en el campo de su profesión. A menudo, la expresión “ética profesional” se reduce a ese código.

Finalmente Cortina (2013) recupera como parte de la ética profesional las competencias como los hábitos que llama virtudes y que los griegos llamaban “aretas” o “excelencias”, éstas últimas eran para el mundo griego el que destacaba con respeto a sus compañeros en el buen ejercicio de una actividad. Es decir, excelente es el que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional, el que no se conforma con la mediocridad.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Al hacer la codificación de las 58 proposiciones del cuestionario escala las competencias, resultaron de la siguiente manera: 1. Competencias afectivo-emocionales, 72%; 2. Competencias





éticas 67%; 3. Competencias sociales, 56%; 4. Competencias cognitivas, 46%; y 5. Competencias técnicas, 42%. Les presentamos los resultados obtenidos por orden de importancia para los informantes.

COMPETENCIAS SOCIALES Y AFECTIVAS EMOCIONALES.

Las preguntas vinculadas a esta mirada más amplia/sintética que pretende recuperar en conjunto las competencias sociales y afectivas emocionales en una sola categoría, refieren como un primer rasgo el identificarse con la profesión, ocupando el primer lugar, con un 96%, dos actitudes: el gusto por la profesión y el ejercicio de la profesión como identidad para sus miembros. Los estudiantes dan testimonio de ellas; por ejemplo, cuando Juan escribe:

Bueno de alguna manera en términos generales estoy muy agradecido por lo recibido, con todos. Por haber llegado aquí y compartir este tiempo y espacio. Personalmente creo que, al menos en mi persona, cambió incluso la forma de ver el mundo; este es un espacio de formación no sólo profesional, sino personal (Juan, julio 2014, pág. 1).

Al respecto algunos autores consideran que la identidad profesional “se forma en las comunidades definidoras, en contextos determinados de experiencia y relación” (García-López, et al., 2010: p. 154). Por ello el espacio y tiempo de formación en el ISCEEM posibilita la reconstrucción de una manera de ser, no solo profesional sino también en el ámbito persona y del ser humano, en la que emergen actitudes en la ética profesional como compromiso y profesionalismo.

Hay dos opiniones de los estudiantes que prevalecen en este rasgo: “ser y estar comprometido con la profesión” y “el profesionalismo en la hora del trabajo”. Sin embargo, los estudiantes encuestados reconocen como obstáculos articulados al rasgo de identificarse con la profesión, la “falta de interés y de identidad”.

Un segundo rasgo que sobresale en las proposiciones del cuestionario es el de comunicación, con un 96% de respuestas positivas, el escuchar a los demás para resolver cuestiones relacionadas con la profesión.

En los testimonios María hace énfasis en éste rasgo durante su proceso de formación: “[...] siempre estuvimos en contacto, en comunicación en las salidas...” (María, julio 2014, pág. 8).





La comunicación está enfocada en las salidas a eventos académicos que como estudiantes de posgrado y grupo realizaron durante su proceso de formación. En las preguntas abiertas emerge la “empatía”, el “diálogo para la escucha del otro”, “fomentar la comunicación” y “aprender a escuchar”.

En torno a las acciones y actitudes no éticas de los tutores, y que dificultan la formación de los estudiantes participantes, se encuentran el “no tomar en cuenta sus opiniones y decisiones”, “no leer y escucharlos” y “no darles la palabra”. En términos de obstáculos: “no saber escuchar”, “no hay diálogo entre los miembros de la comunidad”, “sus voces no son escuchadas”.

El tercer rasgo es la capacidad emocional, con un 96%, hacer lo correcto profesionalmente me da paz conmigo mismo y un 91%, ser buen profesional al ser sensible a las necesidades de los demás. Con respecto a la segunda actitud, Karina en su relato biográfico dice que:

Creo que al paso por el Instituto durante este tiempo, no solamente nos ha hecho mejores seres humanos, sino que creo que se va a ver en nuestro próximo trabajo; creo que una práctica educativa diferente, yo eso espero y con esas intenciones me voy (Karina, julio 2014, pág. 6).

También en las preguntas abiertas sobresalen respuestas vinculadas con este rasgo en un 9% “amor hacia los demás”; “No caer en actitudes que denigren mi profesión”; ser “congruente entre lo que digo y lo que hago”; “pasión y entrega por servir”. Nos llama la atención que en dos de las preguntas abiertas del cuestionario que hacen hincapié en las acciones o actitudes no éticas de parte de sus tutores, un 40% de los informantes no realiza ningún señalamiento al respecto.

Desde la mirada de los estudiantes el ISCEEM da sentido a su vida personal y profesional al reconocer su relación con “Otros” seres humanos y no específicamente los alumnos, también al reconocer su relación con el tiempo puntualmente el presente y futuro.

Un rasgo más que sobresale en las preguntas abiertas es el de Compañerismo y relaciones; en mayor porcentaje en las siguientes actitudes: 26% “empatía”, 17 % “amistad” y 17% “convivir”, por su representatividad se consideró relevante incluirla aunque en las proposiciones no obtuvo porcentajes altos, como se puede apreciar a continuación, así 64% para sentirse mejor cuando tengo presente las necesidades académicas de mis compañeros y un 61% no me afecta que mis compañeros de trabajo valoren negativamente mi buen trato con las personas. Como se muestra a continuación en el relato biográfico de Joel, enfatiza que logró





consolidar el compañerismo y las relaciones, sobre todo él, porque viajaba desde otro municipio distinto al de la sede Tejupilco:

Bueno yo cuando llegué aquí a Tejupilco, prácticamente no conocía a nadie... A lo mejor de vista en la calle, pero no habíamos tenido la dicha de convivir. Estamos haciendo amistad con el grupo, fue un crecimiento grupal; fuimos conociendo un poquito de ambos; tratarnos bien; yo creo que fue lo principal, como grupo logramos trabajar en los diferentes seminarios (Joel, julio 2014, pág. 5).

Así mismo con respecto a las actitudes y acciones no éticas de los tutores, los estudiantes señalan las siguientes; “hay mucho individualismo”, “falta de empatía entre sujetos”, “no existe convivencia entre maestros y estudiantes”, “falta convivir de manera sencilla y respetuosa”, “no fomentar el compañerismo” y “a veces no ponernos en el lugar del otro”. Y como obstáculos para la formación emergen; “preferencias y favoritismos por la amistad”, “la relación con el maestro y su amistad influyen en la calificación”, “cerrarse solo a sus tutorados” y “lo demás no importa, falta de empatía”.

COMPETENCIAS TÉCNICO-COGNITIVAS

El análisis y la codificación de las 58 proposiciones del cuestionario escala nos permitió ver la valoración que los estudiantes hacen sobre este tipo de competencias, y encontramos que los porcentajes de estas capacidades son los más bajos comparados con las competencias afectivo-emocionales, éticas y sociales.

Los rasgos más significativos son tres: en primer lugar, resalta la innovación y la superación, la cual alcanzó el 100% de respuestas positivas, específicamente con la proposición de dar tiempo para actualizar los conocimientos de la profesión; en segundo lugar, del rasgo formación continua, destaca la proposición de estar al día en los conocimientos para un mejor desempeño profesional, obteniendo un 78% de respuestas de esta naturaleza; y en tercer lugar, de las habilidades didácticas sobresale la capacidad para realizar un buen ejercicio profesional el no limitarse a desarrollar sólo las habilidades técnicas, con un 87%.

En las preguntas abiertas del cuestionario este tipo de competencias alcanzó hasta un 13% sobre todo en aquellas preguntas que subrayan los rasgos característicos y las acciones convenientes de la ética profesional.

En este grupo de preguntas los rasgos más sobresalientes de ambos tipo de competencias encontramos del rasgo conocimiento, formación, preparación y competencia





profesional; “conocimientos del tema”, “preparación profesional”, “poner en práctica los conocimientos adquiridos”, “intelectual y compartir los conocimientos”. En el rasgo formación continua destaca las proposiciones; “actualización constante”, “perseverancia”, “actualización constante sobre saberes y formas de docencia”, “ser investigador constante”, “gusto por seguirse preparando”. En tercer lugar encontramos la innovación y la superación, de esta se desprenden las siguientes capacidades; “innovación”, “creatividad e imaginación”, “curiosidad y búsqueda”, “abierto a lo diverso”, “transforma y se transforma” y “ser una persona que está a la vanguardia”. Por otro lado, en las preguntas abiertas del cuestionario escala encontramos un grupo de preguntas que enfatizan los obstáculos y las acciones y/o actitudes no éticas en las que incurren dentro de su proceso de formación tanto tutores como los estudiantes de la maestría del ISCEEM.

Del rasgo conocimiento, formación, preparación y competencia profesional; “la formación que he tenido”, “las prácticas arraigadas de formación”, “la poca formación del formador”, “funcionalizar la formación para obtener un título y ganar más dinero”, “la dificultad para desestructurarnos”, “algunos alumnos piensan que estudiar una maestría los hace superiores”, “egos académicos”, “erudición”, “burlarse de mi ignorancia”, “no cumplir con sus trabajo escritos”, “no leer antes de la sesión”, “mayor atención en los seminarios”, “no preparar sus clases”, “falta de lectura de los textos que se abordaron” y “lecturas más acordes a los temas de investigación”.

De la formación continua; “falta de aspiraciones profesionales”, “la intención de cursar el posgrado” y “restarle importancia al proceso”.

Destacan en este mismo rasgo algunos testimonios de los informantes durante su proceso de formación y como resultado de las evaluaciones institucionales que realizamos al finalizar cada semestre, entre ellas las que se refieren a la importancia de las actividades complementarias como; conferencias, congresos, foros, visitas a centros de documentación y bibliotecas y convivencias. Cada una de estas actividades contribuye para su formación continua. Los informantes dicen:

“Los congresos fueron apropiados para la formación en las que estamos en este proceso” ...Demasiadas, pero muy ricas, permitiendo mejorar mi formación...Excelente la propuesta de eventos; Cátedra Alain Touraine, COMIE, Congreso de Investigación Educativa de Tlaxcala, muy ilustrativos y buenos como parte del proceso de formación” (Eval. Inst. 3er. Semestre-06-08-09/2012-2014).





Finalmente del rasgo innovación y superación los estudiantes señalan como obstáculos; “ser tradicional” y “pedir mayor compromiso en los trabajos”. Desde este mismo rasgo sus voces enfatizan lo siguiente:

“El ISCEEM me ha posibilitado acceder a otros espacios más allá de las aulas del instituto, apoyando el proceso, creando una necesidad de búsqueda constante” ” (Eval. Inst. 3er. Semestre-05/2012-2014).

CONCLUSIONES

Las competencias de los estudiantes del ISCEEM con respecto a los rasgos sociales, afectivos y emocionales que caracterizan dan cuenta de la identificación con la profesión, comunicación, compañerismo y relaciones, y capacidad emocional.

Especialmente significativo es la idea de identidad profesional como construcción procesual desde distintos ámbitos de experiencia y relación, por tanto la identidad no se genera únicamente en el trabajo sino también en la formación.

En relación a lo técnico-cognitivo que no aparece con porcentajes altos, reconocemos que; desde el curriculum formal se dan por hecho o en su caso han dejado de ser importantes en su proceso de formación en el posgrado.

La persona hace “profesión” de un modo de ser y de vivir; vive para su profesión y no sólo de su profesión.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bolívar, A. et al., (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. Editorial La Muralla, S.A.

Cortina, A. (2013) ¿Para qué sirve realmente...? La ética. Editorial Paidós, España.

Escámez, J. y G. Ramón (2001) La educación en la responsabilidad, Editorial Paidós, Barcelona.

García-López, R., et al., (2010) Ética profesional docente, Edit. Síntesis. Madrid

Hirsch, A., (2010) Ética profesional y profesores de posgrado en México, en: Revista de Psicología Vol. 22 n. 1, 3-22.

Hirsch, A., (2013) “Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario”, en: Revista Perfiles Educativos, Vol. XXXV, No. 140, IISUE-UNAM, 63-81.

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

