

## LA FORMACIÓN ÉTICA PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO<sup>1</sup>

*Professional ethics training from University professor  
perspective*

*La formation étiq ue professionnelle du point de vue  
du professorat universitaire*

Rafaela GARCÍA LÓPEZ, Auxiliadora SALES CIGES, Odet MOLINER GARCÍA  
y Reina FERRÁNDEZ BARRUECO

*Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.  
Departamento de Teoría de la Educación. C/ Avda. Blasco Ibáñez, 31. 46010 Valencia.  
Correo-e: rafaela.garcia@uv.es*

Fecha de recepción: enero de 2009

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2009

Bibliid [(1130-3743) 21, 1, 2009, 199-221]

### RESUMEN

En el contexto de transformación de la Universidad europea y de la española en particular, a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, nos planteamos las funciones de la Universidad y, en concreto, su capacidad para formar competencias éticas profesionales. Para ello partimos de la clarificación del concepto

1. Los autores de este artículo pertenecen al equipo de investigación, dirigido por Rafaela García López, cuyo tema es «Análisis comparado de las actitudes y valores del profesorado universitario ante la ética profesional», subvencionada por la Consellería de Educación, Cultura y Deportes de la Generalitat Valenciana.

de ética profesional y de la justificación de la necesidad de un compromiso ético en el proceso de convergencia europea. Esta necesidad la concretamos en un estudio realizado en tres universidades españolas: Universidad de Valencia, Complutense de Madrid y Universitat Jaume I de Castellón, en el que hemos pretendido conocer y analizar las actitudes del profesorado universitario hacia la ética profesional como elemento integrado en la formación de los futuros profesionales. A partir de este análisis sacamos conclusiones e implicaciones pedagógicas para la elaboración de nuevos planes de estudios y la planificación de la formación de los docentes universitarios.

*Palabras clave:* ética profesional, profesorado universitario, convergencia europea.

#### SUMMARY

In the present context of European and Spanish University change, throughout the European Higher Education Area, we propose University functions, specially those ones related to teach ethical professionals competences. We start with a conceptual clarification and we justify the need of a ethical commitment of European process. This need is specified in our research, developed in three Spanish Universities: Universidad de Valencia, Complutense de Madrid and Universitat Jaume I, in Castellón. Our goals are to know and analyse professors attitudes towards ethics curriculum and teaching. Finally, we show some pedagogical conclusions and implications to new degree programmes and teachers training.

*Key words:* professional ethics, University professor, European Higher Education Area.

#### SOMMAIRE

Dans le contexte de transformation de l'Université européenne en général et de l'espagnole en particulier, avec la création de l'Espace Européen d'Éducation Supérieure, nous repensons les fonctions de l'Université et leur capacité pour former compétences étiques professionnels. C'est pour ça que nous partons de la clarification du concept d'éthique professionnelle et de la justification de la nécessité d'un compromis moral dans le processus de convergence européenne. Nous presentons une étude effectuée dans trois universités espagnoles, Universidad de Valencia, Complutense de Madrid, Universitat Jaume I, de Castellón, dans lequel nous avons analysé les attitudes du professorat universitaire vers l'éthique professionnelle comme élément intégré dans la formation des futurs professionnels. Nous proposons finalement des nouvelles implications pédagogiques pour l'élaboration de nouveaux plans d'études dans le cadre de l'université européen et la formation du professorat universitaire.

*Mots clés:* étiqye professionnelle, professorat universitaire, Espace Européen d'Éducation Supérieure.

## 1. LA ÉTICA PROFESIONAL COMO COMPETENCIA UNIVERSITARIA BÁSICA

La Universidad europea en general y en concreto la española, están inmersas en estos momentos en un proceso de transformación profunda y de replanteamiento de sus funciones y procedimientos. Si bien en los últimos tiempos se le asignan como funciones básicas la creación, la preparación para el mundo profesional, el fomento del desarrollo de la sociedad y la transmisión de la cultura universitaria, nos preguntamos si la Universidad tiene realmente una misión educadora, es decir, si además de formar buenos profesionales también tiene el deber de formar profesionales como ciudadanos con competencias éticas. Esta reflexión nos lleva a plantear cómo la Universidad, como institución, comunidad y organización del aprendizaje, puede crear el marco adecuado para autoorganizarse en función de las nuevas necesidades sociales, políticas, económicas y tecnológicas. Todo ello reclama que se revise la formación de los profesionales en dos ámbitos fundamentales: la preparación para el ejercicio profesional y la formación o educación ética, para que esa preparación teórico/técnica suponga un ejercicio profesional responsable, que conlleve beneficios para la comunidad (García López, 2002).

La Ética de las Profesiones propone principios válidos para todas las profesiones (dignidad, justicia, responsabilidad, etc.) aplicando los principios de la Ética General de las Profesiones a campos de actividad profesional determinados y asumiendo los criterios científicos y la experiencia de buenas prácticas como principios para el proceder ético. Según Hortal (2002), los principios propios de la Ética de las Profesiones serían:

1. Poner los conocimientos y habilidades profesionales al servicio del bien de los clientes o usuarios (Principio de beneficencia: hacer el bien). En consecuencia:
  - a. No utilizar los conocimientos para hacer daño (maleficencia).
  - b. No servirse de ellos para fines espurios, como es traficar con el poder, las influencias o la información que pueden proporcionar la profesión o el puesto de trabajo para obtener beneficios en temas ajenos al servicio profesional.
2. Proceder siempre con responsabilidad profesional.
  - a. Conservar, mejorar y actualizar la competencia profesional.
  - b. Cuidar la calidad técnica y humana del servicio.
  - c. Actuar con autonomía.
  - d. Autoevaluar las actuaciones y comportamientos profesionales.
  - e. Responder a las expectativas de la ética cívica sobre la profesión.

Así pues, entendemos por ética profesional la disciplina que tiene por objeto determinar el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejercicio de una profesión. La formación de la ética profesional, siguiendo a Hortal (1995), se debe plantear como «una ayuda a la reflexión sistemática sobre el servicio específico, las principales obligaciones y los posibles conflictos éticos con

que va a tener que enfrentarse quien aspira a asumir responsable y lúcidamente el ejercicio de su profesión en beneficio de la sociedad.

Por lo tanto, podríamos decir que un buen profesional es aquel que está preparado y es competente en un determinado campo del saber, que es valorado socialmente por la labor en beneficio de otras personas y que recibe por ello algún tipo de compensación (Caride, 2002). Los profesionales, para llegar a esta condición, deben desarrollar, en su formación universitaria, competencias de cuatro tipos:

- a) Cognitivas: «saber» (conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etc.).
- b) Técnicas: «saber hacer» (habilidades técnicas para aplicar los conocimientos).
- c) Sociales: «saber estar» (habilidades sociales, capacidades de interacción, colaboración con personas e instituciones).
- d) Éticas: «saber ser profesional» (valores, actitudes y estilos de comportamiento).

Todas estas competencias deben orientarse hacia las personas a las que dirige su acción el profesional, hacia las organizaciones en las que trabaja y a los equipos de trabajo, por lo que podemos distinguir hasta tres niveles de implementación de estas competencias (Romans, 2000).

En la cultura y currículum universitarios ha tenido hasta la actualidad preponderancia la formación de las competencias cognitivas y técnicas, mientras que las sociales y éticas han quedado en la mayoría de los casos relegadas a un segundo plano y en ocasiones son inexistentes, aun admitiendo su necesidad y conveniencia. La especialización y atomización de los planes de estudio, la visión tecnicista de muchas profesiones y de su formación, han llevado a desestimar las competencias éticas de los profesionales como de menor rango, incluso presuponiendo que se aprenderían directamente con el propio ejercicio de la profesión. Es más, en el momento actual en el que nos encontramos de convergencia europea en el espacio universitario, se hace imprescindible que cada Universidad explicita y clarifique su proyecto educativo para el futuro inmediato, lo que significa, por un lado, darle coherencia a los valores, actitudes y normas que rigen la institución y, por otro, que este *ethos* institucional se ponga en práctica a través de sus políticas de formación y evaluación del profesorado universitario (Lovibond, 2002; McLaughlin, 2005).

Sin embargo, como ya sabemos, los profesionales de la educación en cualquier ámbito, las actitudes y valores no son innatos, sino que se aprenden y, por lo tanto, se deben enseñar. Esto quiere decir que no podemos dejar al albur de cada profesional que llegue de manera intuitiva al ejercicio responsable, justo y digno de su trabajo, sin haberle dado previamente nociones, herramientas y estilos que tomar de referencia.

Por otra parte, también sabemos en educación y en ciencia que ningún saber está exento de una dimensión ética y moral, que la educación neutral y aséptica

no es posible y que cualquier formador, bien sea en la escolarización obligatoria como en la educación superior aporta a su tarea formativa siempre un componente afectivo y actitudinal que transmite implícita o explícitamente.

Así pues, formar buenos profesionales desde la Universidad significa ayudar al estudiante a que tome conciencia de que quiere ser, por ejemplo, abogado y al mismo tiempo de qué tipo de abogado quiere ser, de forma que se plantee una doble reflexión: profesional y personal de manera conjunta, que encajaría en una nueva didáctica universitaria con el objetivo de formar ciudadanos con una profesión concreta (Esteban, 2004, 56). Así pues, los aspectos éticos de la práctica profesional son esenciales para ser competente y efectivo (Carr, 2005, 2006). Para cada una de las profesiones, es significativo: clarificar los bienes y servicios que brindan a la sociedad, sus beneficiarios directos e indirectos, los modos más apropiados de ofrecer dichos bienes y servicios, la complejidad del trabajo profesional en las diversas organizaciones públicas y privadas, la posibilidad de que se produzcan conflictos éticos durante el ejercicio profesional, la problemática de identidad profesional cuando los estudios no coinciden con las ofertas de empleo, la existencia y vigencia de asociaciones, colegios profesionales y códigos y la oportunidad de contribuir, a través de la profesión, a mejorar la sociedad. Estos conocimientos e información son de gran utilidad para los profesionales en ejercicio y para los profesores y estudiantes universitarios.

El aprendizaje ético, pues, iría desde el conocimiento del código de deberes morales o código deontológico propio de cada profesión hasta contenidos propios de la ciudadanía y ética en general que permitieran construir un proyecto personal de vida que diera sentido al ejercicio personal de la profesión. En este sentido, estamos de acuerdo con Esteban (2004) en que la vida académica, la cultura universitaria, debe proporcionar espacios, tiempos y recursos para alimentar este proyecto, fomentar estilos de vida, estimular inquietudes e intereses y propiciar el sentimiento de comunidad en la que se participa. Asimismo, colaborar en acciones solidarias y voluntarias tanto en la comunidad propia como en otros contextos permitiría poner en práctica esa formación ética y moral que todo profesional debe mostrar en su tarea cotidiana.

## 2. LA NECESIDAD DEL «COMPROMISO ÉTICO» EN EL MARCO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Dentro del proceso de transformación de la Universidad, iniciado por la Declaración de Bolonia (1999), para la construcción de un «Espacio Europeo de Educación Superior», se sitúa en un primer plano la dimensión docente de la enseñanza universitaria, concediéndole al profesorado una función más educativa, en la línea de formar personas integrales, y ya no tanto transmisora del saber. Esto supone que hay una creciente preocupación por la calidad, y una enseñanza universitaria de calidad incluye el desarrollo de valores. Recordemos que el Proyecto Tuning, en el 2000 ([www.unizar.es](http://www.unizar.es)), destaca, entre las competencias interpersonales, el «compromiso ético». Sin embargo, hasta la Declaración de Berlín en 2003 no se

hace explícita la importancia de la enseñanza de valores y actitudes en educación: «La necesidad de aumentar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior, apuntando a fortalecer la cohesión social y reduciendo las desigualdades sociales y de género». Se espera que las universidades garanticen la competencia ciudadana del estudiante para mejorar la cohesión social y reducir las desigualdades, desarrollando actitudes y valores asociados a la profesionalidad, la búsqueda de la verdad, el sentido crítico, la responsabilidad, la ciudadanía activa, el respeto y la inclusión social (Martínez y Esteban, 2005). De hecho, en el modelo desarrollado de Cualificación Europea (European Qualifications Framework) (European Commission, 2001, 2005), que surgió de la reunión de jefes de Estado en Bruselas en marzo de 2005, se consideró la competencia ética una de las dimensiones fundamentales en el marco común a desarrollar, aunque en los sucesivos borradores ha ido perdiendo espacio en pro de las dimensiones más técnicas (conocimientos y habilidades). Como bien señalan Guillén y colaboradores (2007), tendrá serias repercusiones en la formación integral de los profesionales europeos en la Sociedad de la Información, que supone constantes dilemas éticos en el ejercicio de la profesión y en la formación a lo largo de la vida (European Commission, 2006).

No se puede negar, tal y como apunta Hirsch (2003), que hoy se vive una especial sensibilidad y demanda social de ética con respecto a los profesionales. Se insiste con mayor frecuencia en la importancia de incorporar elementos éticos en su formación y en el ámbito de investigación científica y social. Paulatinamente se han ido introduciendo asignaturas de ética y deontología profesional en las distintas titulaciones, aunque no siempre con carácter obligatorio (Hortal, 1995, 2002). También en este sentido, en las titulaciones universitarias y en las instituciones de educación superior y en los países de Europa Occidental y en los Estados Unidos de América y Canadá se han multiplicado los comités de ética, principalmente en los ámbitos de la ciencia. Han aparecido recientemente en sectores muy diversos, como son: universidades, empresas, ministerios y organismos, a escala nacional e internacional. No olvidemos que en las últimas décadas se han desarrollado nuevas profesiones y se han generado campos de trabajo interdisciplinares cuyos profesionales se incorporan cada vez más al trabajo en instituciones públicas y privadas. Esta incorporación puede limitar su independencia y su capacidad de tomar las decisiones más importantes, incluyendo las de carácter ético. Se suma a esto, la crítica en los casos de comportamiento inmoral de los profesionales, tanto cuando actúan por cuenta propia, como con respecto a los que forman parte de las diversas organizaciones.

Sabemos que el conocimiento ha sido siempre la base de conformación de las profesiones (Svensson, 2003) y la creciente complejidad de este conocimiento, de técnicas avanzadas y habilidades especializadas, así como de los problemas vinculados a su puesta en práctica, han generado mayor atención con respecto a la ética profesional. De manera que, a través de la ética profesional, como campo interdisciplinario, se puede contribuir a eliminar el aislamiento en que se encuentran las

especialidades, para integrarlas en una perspectiva de conjunto. La ética compete a toda las profesiones, no sólo a cada una de ellas, sino también a los campos de interacción que se producen para resolver problemas sociales complejos.

El debate sobre la formación en el s. XXI plantea, sobre todo en los niveles superiores, cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

Por tanto, en el contexto de la convergencia europea, lo que se busca no es ya la enseñanza de los conocimientos de una rama del saber o de un ámbito profesional específico, sino la formación en competencias, por lo que hemos de contemplar con especial cuidado las competencias éticas, puesto que las nuevas exigencias económicas de productividad y rentabilidad de la enseñanza pueden hacer desviar la misión de la Universidad de su esencia educadora y de su compromiso social por la justicia y la equidad (Rychen y Tiana, 2004; European Council, 2005). De hecho, Beltrán (2004) señala los cambios metodológicos que supondrán la perspectiva centrada en el aprendizaje: dotará al estudiantado de habilidades propias de la sociedad del conocimiento, les hará implicarse y comprometerse como responsables de su proceso de formación, tendrá en cuenta distintos estilos de aprendizaje y favorecerá la creación de comunidades de aprendizaje, definiendo el rol del profesorado como facilitador y no tanto como transmisor. Sin embargo, Jover y colaboradores (2005, 26) alertan sobre el concepto paradójico de estudiante que subyace en el proyecto de convergencia. Frente a la excelencia, la libertad académica, la idea de servicio público y el sentido de pertenencia a un colectivo académico, parece que el marco internacional en el que se gesta el EEES deriva hacia un individualismo derivado de los valores económicos dominantes y de una noción privatizada de democracia, donde el estudiante se siente como cliente y el profesor como abastecedor del servicio solicitado. También Zabalza (2003) nos apunta la tendencia a orientar los estudios universitarios hacia la profesionalización, frente a una formación más propicia al enriquecimiento cultural. Es obvio que este proceso es una consecuencia de la necesidad de conectar la formación universitaria con las demandas sociales y del mundo del empleo, pero esta tendencia muestra la prevalencia de los valores de utilidad inmediata y sectorial sobre la idea de un conocimiento orientado al establecimiento de unas estructuras básicas y polivalentes del conocimiento y del desarrollo personal. De ahí que el currículum universitario se haya acabado configurando en las últimas reformas en este sentido y como consecuencia se hayan introducido altos niveles de competitividad entre los estudiantes. El currículum ha derivado hacia un fuerte practicismo, una atomización cada vez mayor de las materias y una notable desconsideración de los valores de los que los universitarios deberían hacer gala: «La contestación, la crítica, la solidaridad, la reflexión sosegada, la vida cultural en sus múltiples dimensiones, e incluso el ocio y la relación con los colegas» (Zabalza, 2003, 28).

Analizando las posibilidades y las contradicciones del proceso de convergencia europea, se entiende perfectamente la necesidad de enfatizar en el desarrollo del

«compromiso ético» como contenido y estrategia del nuevo perfil del profesional formado en la Universidad, así como del docente universitario (Solbrekke y Karseth, 2006). En este momento decisivo de futura reforma de planes de estudios y de reestructuración del catálogo de titulaciones universitarias, consideramos fundamental abordar el ámbito de la ética profesional como elemento imprescindible del currículum formativo de la nueva Universidad española y europea, en la que no sólo se garantice la movilidad y homologación de profesionales y títulos, sino que se cree un marco axiológico mínimo compartido para el ejercicio responsable y cívico de las profesiones correspondientes (Escámez, García y Jover, 2008). ¿Cómo introducir este componente de ética profesional en la formación universitaria? ¿Cuál es la actitud del profesorado universitario, responsable de su desarrollo, ante la ética profesional como disciplina? Para responder a estas preguntas, entre otras muchas, hemos llevado a cabo una investigación en tres universidades españolas que describimos a continuación.

### 3. ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

#### 3.1. *Objetivos del estudio*

El presente estudio tiene como objetivos principales los siguientes:

- a) Conocer la percepción del profesorado universitario sobre la ética profesional como disciplina del currículum universitario en todas las titulaciones.
- b) Comprobar si hay diferencias significativas en las actitudes del profesorado hacia la ética profesional como materia, en función del área de conocimiento, edad, años de experiencia y categoría a la que pertenezcan.
- c) Identificar las propuestas del profesorado sobre los contenidos que habrían de conformar la materia de ética profesional, si ésta fuera pertinente.

A partir del análisis de estas percepciones y actitudes del profesorado podemos concluir sobre la necesidad o conveniencia del desarrollo de competencias éticas tanto en el profesorado universitario como en el currículum formativo de cualquier profesional.

#### 3.2. *Muestra e instrumento*

El estudio se ha realizado en la Universidad de Valencia-Estudi General, Universidad Complutense de Madrid y la Universitat Jaume I de Castellón. Se realizó un muestreo aleatorio mediante el procedimiento de estratificación simple, atendiendo a diferentes características consideradas relevantes para el estudio: área de conocimiento, edad, experiencia docente, sexo y categoría. Se decidió la fijación simple a la proporcional en tanto en cuanto uno de los objetivos era el de la comparación entre diferentes colectivos, más que la representación global de la población, y de

haber optado por una fijación proporcional, que sería de mayor representación global, hubiese sido difícil la comparación entre colectivos poco numerosos.

Se recogieron un total de 250 cuestionarios válidos de las tres universidades participantes, conformándose una muestra que presenta las siguientes características principales, atendiendo a los dos criterios clave de selección: universidad y área científica.

TABLA 1. Características de la muestra, según Universidad, sexo, edad y experiencia

Universidad	Sexo		Edad			Experiencia (años)			TOTAL
	Hombre	Mujer	>40	40-50	<50	>10	10-20	<20	
UJI	31	36	33	24	10	31	23	13	67
UCM	42	43	15	31	39	13	23	49	85
UVEG	46	52	28	43	27	25	37	36	98
TOTAL	119	131	76	98	76	69	83	98	250

Como podemos observar, el mayor porcentaje de respuesta se obtuvo en la Universidad de Valencia (39,2%), seguido de Madrid (34%) y de Castellón (26,8%). Respondieron un 47,6% de hombres y un 52,4% de mujeres, la media de edad fue de un 39,2% entre 40 y 50 años; un 30,4% menos de 40 y el mismo 30,4% más de 40. En cuanto a la experiencia: el mayor porcentaje de 39,2% más de 20 años, seguido de 33,2% de entre 10 y 20 y por último un 27,6% menos de 20 años de experiencia.

TABLA 2. Características de la muestra, según área, titulación y categoría

Área	TOTAL	Titulación			Categoría 1 <sup>2</sup>						
		Lic./Ing.	Doctor	Otros	1	2	3	4	5	6	7
1	66	10	56	0	8	0	8	30	2	11	7
2	52	8	43	1	7	2	8	17	2	10	6
3	46	8	38	0	2	4	5	16	2	10	7
4	45	3	42	0	4	1	2	26	0	10	2
5	41	6	32	3	7	1	11	9	3	7	3
TOTAL	250	35	211	4	28	8	34	98	9	48	25

2. 1. Ayudante; 2. Contratado doctor; 3. Titular de Escuela Universitaria; 4. Titular de Universidad; 5. Catedrático de Escuela Universitaria; 6. Catedrático de Universidad; 7. Otros.

La mayoría de los encuestados (84,4%) son Doctores; un 14% Licenciados o Ingenieros. Por otra parte, la mayoría (39,2%) son Titulares de Universidad, seguido de un 19,2% de Catedráticos de Universidad, un 13,6% de Titulares de Escuela Universitaria, un 11,2% de Profesores Ayudantes, un 3,6% de Catedráticos de Escuela Universitaria y, por último, un 3,2% de contratado doctor.

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información han sido los siguientes:

- a) Grupos de discusión: en cada una de las universidades se llevó a cabo un Grupo de Discusión en el que participó profesorado de todas las áreas de conocimiento contempladas en este estudio: Humanidades, Social, Médico-Sanitaria, Científica y Técnica. Sus respuestas sirvieron de fundamento para la elaboración posterior de los cuestionarios utilizados en esta investigación.
- b) Cuestionario sobre valores que promueve la Universidad y el profesorado (García López y col., 2006a): compuesto por cinco ítems de elección múltiple, tres ítems de respuesta abierta y una escala Lickert de actitudes hacia valores. Esta escala obtuvo un alto nivel de fiabilidad (0,90), lo que la convierte en un instrumento eficaz para los objetivos previstos.

Se realizó, a su vez, un Análisis Factorial de componentes principales, de rotación oblicua, a esta última escala, puesto que se asume la relación entre los factores. Este análisis dio como resultado la definición de cuatro factores, que explican el 54,41% de la varianza:

TABLA 3. Análisis Factorial de la escala

FACTOR	DENOMINACIÓN	VARIANZA EXPLICADA	ÍTEMS
1	ENSEÑANZA DE VALORES EN LA UNIVERSIDAD	31,77	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 18
2	LA ÉTICA PROFESIONAL COMO ASIGNATURA	9,39	10, 19, 20, 21, 22, 23
3	RESPONSABILIDAD DEL PROFESOR Y DEL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN ÉTICO-PROFESIONAL	7,16	6, 8, 14, 17, 24
4	RESIDUAL	6,10	16, 20, 21

FACTOR 1. *Enseñanza de valores en la Universidad*. Este factor explica el 31,77% de la varianza y agrupa a 9 ítems, de los 24. Trata de detectar las actitudes del profesorado hacia dos apartados muy relacionados: por una parte, hacia el papel que le conceden a la institución universitaria, a lo que sería la cultura

universitaria, en la transmisión de valores, tanto democráticos como profesionales, pero sobre todo, si es función de la Universidad enseñar valores o esto ha de hacerse antes de que los alumnos acudan a ella. Es decir, en la enseñanza primaria o secundaria, pero no en la superior. Por otra parte, trata de recoger la percepción del profesorado acerca de su propio papel como transmisor de valores. Se trata de conocer las respuestas del profesorado a cuestiones como: ¿enseñar valores es mi competencia? Si lo es, ¿qué tipo de valores?, ¿éticos?, ¿profesionales?, etc.

FACTOR 2. *La ética profesional como asignatura*. Una forma de eludir quizás la responsabilidad de enseñar explícitamente valores éticos al alumnado podría ser proponer la incorporación obligatoria de una asignatura que tuviera este cometido: ética de las profesiones, que tendría un título diferente, en función de la profesión concreta a la que se aplicara. Por esta razón, se plantea este factor, que trata de darnos a conocer la conveniencia o no de una materia de ética profesional, a juicio del profesorado. También nos permite conocer si esta materia ha de extenderse a todas las titulaciones o sólo a aquellas de carácter social o humano.

FACTOR 3. *Responsabilidad del profesorado y del currículo en la formación ético-profesional*. Este factor, que explica el 7,16% de la varianza y aglutina a cinco ítems, hace referencia a la responsabilidad del profesorado como modelo ético, educador de valores éticos profesionales y educador de ciudadanos responsables con su comunidad. También contempla la responsabilidad de los diseñadores de los planes de estudios para insertar en la formación superior, en cualquier titulación, y de forma transversal, el compromiso ético de los futuros profesionales.

FACTOR 4. *Residual*. Está compuesto por tres ítems: uno hace referencia a la formación del profesorado para transmitir valores éticos y los otros dos a la ética profesional como asignatura.

Veamos, a continuación, cuáles son las percepciones y actitudes que muestra el profesorado universitario hacia la ética profesional y cómo, a partir de éstas, se articularía este ámbito en la formación universitaria de los futuros profesionales.

### 3.3. *Análisis de los resultados*

Para conocer las actitudes y percepciones del profesorado, vamos a analizar tanto las respuestas al cuestionario descrito, como las intervenciones más significativas y relevantes de los Grupos de Discusión.

#### 3.3.1. Enseñanza de valores en la Universidad

Ante la cuestión de si la Universidad es el lugar adecuado para enseñar valores al estudiantado y si es ésta una de sus funciones reales, centramos el tema en los valores de ética profesional con la siguiente pregunta en los Grupos de Discusión:

*A. ¿Consideran que los valores de la ética profesional tienen algo que ver con los valores que debe transmitir la Universidad a sus alumnos?*

Éstas son algunas de las opiniones más relevantes expresadas por el profesorado que ha participado en las discusiones de las tres universidades del estudio:

*Área Social, mujer, catedrática:* «Sólo enseñaría explícitamente los valores éticos profesionales, no los generales».

*Área Médico-Sanitaria, mujer, TEU:* «Considero que los valores serán los mismos aunque quedarán expresados en niveles de responsabilidad diferentes para cada uno de los protagonistas».

*Área Humanidades, mujer, TEU:* «No sólo en las actividades nuestras de ir al aula, sino en toda la Universidad. La propia Universidad debe transmitir la igualdad, la libertad, la democracia, el respeto y todas esas cosas. Hay que transmitirles valores, de acuerdo, pero ¿cómo funciona la Universidad? Todos muy buenos, muy iguales, pero después resulta que van a cualquier sitio y pelea y tienes un planteamiento y te lo pisan constantemente. No señor, si tenemos que transmitir valores, tenemos que transmitirlos haciéndolo, nosotros y la Universidad entera, independientemente de los específicos y profesionales».

Como podemos comprobar, el profesorado opina que la Universidad sí tiene como función enseñar valores, pero lo que no parece estar tan claro es el tipo de valores que deben enseñarse: para unos sólo es lícito enseñar los específicos de cada profesión, mientras que otro profesorado va más allá y propone educar en valores morales universales.

Si analizamos los resultados del cuestionario, podemos señalar las diferencias significativas (a un nivel de confianza del 95%) que se muestran entre el profesorado del Área Científica, que muestra el promedio más bajo del Factor 1 y los del Área Social, con el promedio más alto en dicho Factor, aplicando la prueba de Kruskal Wallis, puesto que ni la distribución de las poblaciones atiende a la normalidad ni las varianzas son homogéneas. Así pues el profesorado del Área Social tiene mucho más claro que la Universidad debe enseñar valores democráticos a sus alumnos/as (ítem 2), que se puede cuestionar su escala de valores para ayudar a cambiarlos (ítem 5), sin caer en el adoctrinamiento (ítem 7) y que ésta es una competencia propia del profesorado universitario (ítem 9).

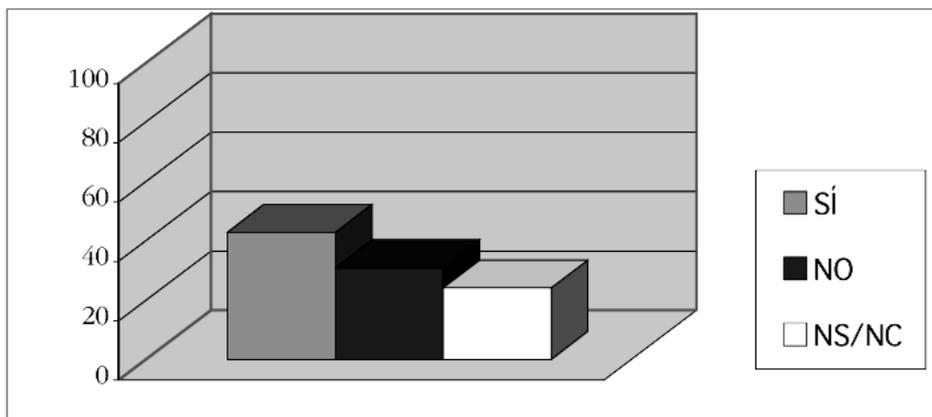
Una vez centramos el tema de la enseñanza ética en la Universidad, entramos a profundizar sobre la ética profesional como materia.

### 3.3.2. La ética profesional como asignatura

Al preguntar al profesorado universitario sobre la necesidad de una asignatura de ética profesional en todas las titulaciones, encontramos una respuesta algo ambigua, puesto que el 42,8% sí que la considera necesaria, sin embargo, el 30,8%

opina todo lo contrario y hasta un 24% del profesorado queda indeciso ante la cuestión.

GRÁFICO 1. ¿Ética profesional como asignatura en todas las titulaciones?



Si completamos esta información con las opiniones mostradas en los Grupos de Discusión entenderemos la dispersión de esta respuesta, ya que el profesorado encuestado procede de un amplio espectro de titulaciones y su percepción sobre esta materia de la ética profesional es ciertamente muy diversa y no se considera necesaria en todas las titulaciones.

*B. ¿Consideran adecuado que existan asignaturas sobre ética profesional en todas las titulaciones?*

*Área Técnica, hombre, catedrático:* «En Medicina lo veo muy claro, o en Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, porque levantan muchas susceptibilidades, y entonces sí que puede ser apropiado tener una asignatura como tal. Pero en general, la ética profesional debería impregnar todas las materias del plan de estudios. Más las Sociales que las Técnicas. Yo soy reacio a asignaturas que se convierten en “marías” o son temas que se explican en 2 horas y no dan para más. Quizás sería mejor explicarlo en las prácticas y que lo pongan en marcha».

*Área Social, mujer, TU:* «No necesariamente. Considero que cada profesor puede introducir cuestiones éticas en sus asignaturas».

*Área Humanidades, mujer, TU:* «Muy adecuado, ya que son temas que habitualmente se dan por sabidos porque sus contenidos parecen obvios o al menos que cualquiera puede deducirlos por sí mismo. Sin embargo, no tiene por qué ser así y es fácil que se escapen detalles en los que uno no repara si no se explicitan. De todos modos, lo ideal sería que se impartiera de forma transversal, por parte de cada profesor en su propia asignatura, no como asignatura independiente».

*Área Técnica, hombre, TU:* «En las carreras de Ingeniería suele haber al final una asignatura que se llama “Proyecto de licenciatura” y ahí se le enseña cómo tienen que recopilar toda la información, organizarla y presentarla para que su cliente tenga la documentación que justifique su trabajo. Y en éstas se les suele enseñar algo sobre ética profesional, pero se suele dar algunas pinceladas, ni siquiera es un tema».

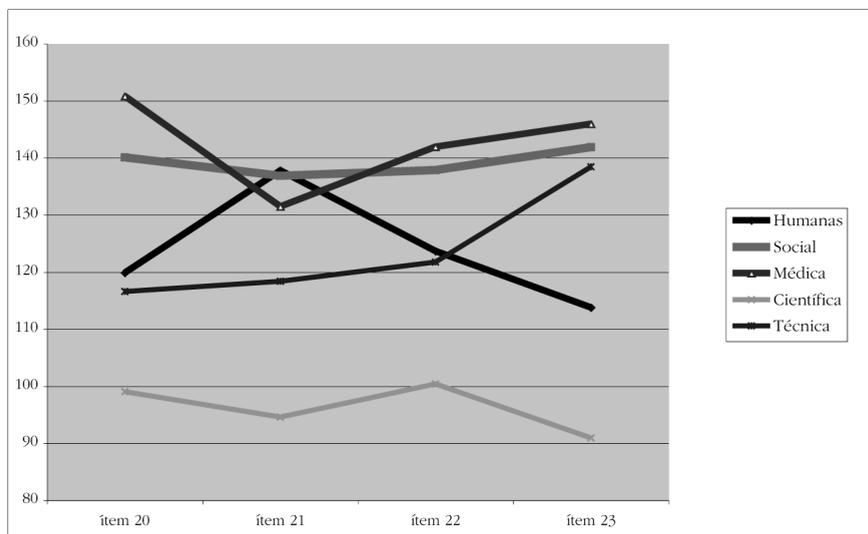
*Área Humanidades, mujer, TEU:* «La pregunta es tan general que me plantea una duda: cuando estamos hablando de una carrera que tiene un carácter tan profesional, a lo mejor sí que está bastante claro qué conductas o pautas se les podría transmitir, pero si estamos hablando de una titulación en la que las salidas profesionales son muy diversas y diferentes, se me queda muy difuso cuál podría ser la respuesta. Me queda bastante claro que en la Ingeniería o los maestros o los psicólogos o los médicos sí que podría darse ese código ético profesional. Pero no como una asignatura, sino algo cotidiano. Y sí cuando se van al Practicum, pues hacerles unas reflexiones o consejos sobre lo que serían unos códigos de comportamiento mínimamente aceptables».

*Área Social, mujer, catedrática:* «Los psicólogos lo hacemos en el Practicum y tiene que ver con la intimidad, el respeto personal... Las practicamos con casos reales... Se hace explícitamente, se hacen simulaciones... En otras titulaciones no lo sé. En las que se sale a la calle a trabajar directamente sí, porque no hay control de los Colegios profesionales. Los abogados no salen a la calle a trabajar, sino que los obligan a estar 1 ó 2 años bajo la supervisión del Colegio que les explica todo esto».

*Área Social, mujer, ayudante:* «Sí, porque el trato con los demás está en todas, pero en algunas hay más posibilidad de “meter la pata”. Y en nuestra sociedad no se le da importancia porque a veces se sobreentiende, de ahí que cada uno actúa según su planteamiento, su criterio. Por lo que el ejercicio de la docencia tiene un alto nivel de responsabilidad».

Podemos apreciar ciertas diferencias entre la opinión del profesorado de distintas áreas de conocimiento, diferencias que se corroboran en el análisis del cuestionario (al 95%). En el Factor 2 (La ética profesional como asignatura) apreciamos una diferencia significativa entre el profesorado del Area Científica, con el promedio más bajo, y el profesorado del Area Médico-Sanitaria, con el promedio más alto, lo que quiere decir que este colectivo es el que recomienda una asignatura de ética profesional en todas las titulaciones (ítem 20, 22), no sólo en las sociales y humanas (ítem 21) y apuestan por un formato en créditos prácticos, con casos reales y simulaciones (ítem 23). Esta respuesta es comprensible si tenemos en cuenta que en el Area Médico-Sanitaria existen códigos deontológicos explícitos que ya se enseñan como materia universitaria.

GRÁFICO 2. La ética profesional como asignatura



En cuanto a los contenidos que deberían conformar esta materia si se impartiera en todas las titulaciones, una amplia mayoría de profesorado encuestado ha señalado en las observaciones al cuestionario la idea de que no sea una asignatura, sino que se imparta de manera transversal. En todo caso, en la pregunta abierta las propuestas apuntan en esta dirección: el 15,6% menciona la enseñanza de un código deontológico, el 7,6% responsabilidad social, el 3,6% actitud democrática, el 2,4% preocupación por aprender, el 2% respeto y el 1,2% del profesorado alude a la colaboración como elemento a explicitar en esta materia. Así pues, comprobamos una vez más el interés y la relevancia de determinados valores éticos y la necesidad de un código deontológico que oriente la actuación y práctica de los futuros profesionales.

Las respuestas en los Grupos de Discusión nos acaban de completar este mapa de contenidos que irá relacionado con temas éticos.

*C. ¿Qué contenidos se considera necesario que deberían transmitirse en una asignatura de este tipo?*

- La relación con los compañeros de profesión.
- La relación con los clientes (pacientes, familias, etc.), en cuanto a secreto profesional.
- Unión, sentido de equipo, cooperación.
- Valores del esfuerzo, la honestidad y tolerancia.

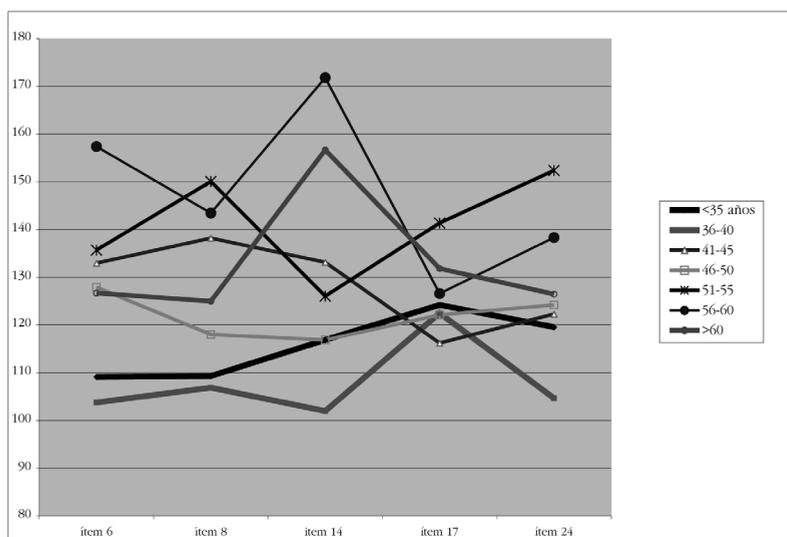
- Importancia y trascendencia de las acciones en la sociedad. Que piensen en las consecuencias que conlleva una falta de ética.
- Respetar la consideración de la igualdad, todos somos parte de la sociedad.
- Concepción de las diferentes culturas del mundo en que vivimos.
- Importancia de que los alumnos aprendan a reflexionar sobre lo que hacen. Es decir, reflexión y crítica sobre los propios comportamientos.

Como se puede apreciar la propuesta abarca aspectos de ética profesional y abunda y amplía la formación de valores hacia perspectivas de ciudadanía crítica.

### 3.3.3. Responsabilidad del profesor y del currículum en la formación ético-profesional

El Factor 3 del cuestionario aglutina los ítems que hacen referencia al papel del profesor ante la formación ética del estudiantado y en este sentido también podemos encontrar diferencias significativas entre el profesorado encuestado (a un nivel de confianza del 95%).

GRÁFICO 3. Diferencias entre el profesorado, según su edad



En este caso, encontramos diferencias significativas entre el profesorado de 36-40 años, con el promedio más bajo en el Factor 3, y el profesorado de 56-60

años, con el promedio más alto. Es, por tanto, el profesorado con un largo bagaje en la docencia el que entiende más claramente como su obligación la transmisión de principios éticos de la profesión para la que se están formando sus estudiantes (ítem 6), considerándose además modelo ético de éstos (ítem 8) y asumiendo como su responsabilidad su formación como buenos ciudadanos (ítem 14).

No siempre las respuestas son tan claras y contundentes. Si revisamos algunos de los comentarios de los Grupos de Discusión, este tema aparece más controvertido y contradictorio.

*D. ¿Es competencia del profesorado universitario transmitir valores éticos a sus alumnos?*

*Área Técnica, hombre, TU:* «Yo creo que en general, no. Yo creo que cada uno tenemos nuestros propios valores éticos y no estamos aquí para influir en los alumnos en ese sentido. Creo que ya son personas maduras, han tenido oportunidad de ver diferentes comportamientos, diferentes escalas de valores y adoptar la suya propia. No tenemos por qué machacarles, insistiéndoles en la nuestra particular, en una especie de abuso de poder. Yo creo que es peligroso en general, ahora que en algunos ámbitos en concreto sí. Por ejemplo, les estamos enseñando y de alguna manera el saber es poder y les tenemos que enseñar a utilizarlo. En ese sentido, creo que debemos decirles: “cuidado, esto que te estoy enseñando sirve para esto que creo que es bueno y sirve para esto que creo que es malo”. Ahí sí que creo que hemos de darles una opinión porque en eso no han tenido una experiencia previa».

*Área Científica, hombre, TU:* «Yo, al hilo de la formación del profesional, referirme al convencimiento de que ellos necesitan esa formación en valores. Veo difícil que cada profesor pueda formar éticamente a sus estudiantes, porque nosotros también hemos recibido formaciones muy distintas. El problema es que ahora sí creo que estamos formando éticamente y deberíamos tener una formación global para que cada uno no lo haga por su cuenta y a su manera. Para que cada uno no lo haga en su asignatura, porque si yo doy matemáticas les haré más énfasis en la importancia de las matemáticas, si llega el siguiente les hará más hincapié en su asignatura, entonces cada uno tiene una visión muy particular del asunto».

*Área Técnica, hombre, catedrático:* «Yo creo que esos valores deben impregnar toda actividad. De alguna forma, en los cursos de formación para noveles sí que se les debería indicar que sus actuaciones en la institución deben ser éticas, dentro y fuera del aula. De una manera implícita sí deben enseñarse valores. En cada Titulación se hace más énfasis en unos u otros valores generales: medio ambiente, igualdad de géneros... El valor del trabajo bien hecho y otras exigencias deberían generalizarse en todas las titulaciones: no plagiar, etc.».

*Área Médico-Sanitaria, mujer, TEU:* «No sé si eso debe hacerlo o no. Lo que sí tengo claro es si yo me puedo inhibir por completo del proceso, y veo que eso es totalmente inaceptable. Estamos muy limitados y tendría que venir un apoyo fuerte de arriba para abrirnos en todo este proceso, mal podemos transmitir ética

usando sólo la clase magistral. Estamos en un ambiente totalmente antiético desde todas las vertientes».

De estos resultados podemos extraer la idea de que la formación de valores en general y la de valores éticos profesionales en particular, no son tan lejanas del quehacer del profesorado universitario, aunque no siempre se vea como un aspecto central de su docencia o bien no se tenga muy claro cómo abordarlo en cada titulación, si de manera explícita y acotada en una asignatura o de manera más transversal y diluida a través de las distintas materias del plan de estudios. En todo caso, es un asunto que no deja indiferente a nadie, puesto que se reconoce que la neutralidad en estos aspectos muy difícil, por no decir imposible, aunque se vive de manera más intensa y visible en unas titulaciones que en otras.

#### 4. CONCLUSIONES

Así pues, podemos concluir que el profesorado en general está de acuerdo en que la enseñanza de valores resulta importante y necesaria en el contexto universitario, aunque no haya un acuerdo unánime respecto al tipo de valores que se deben enseñar. Para un sector del profesorado, significativamente mayor en el Área Social, se deberían enseñar valores morales y profesionales, mientras que para otro sector, se debería ceñir, en todo caso, a los valores referidos a la ética profesional de cada titulación.

De esta forma, comprobamos que se da básicamente un acuerdo más generalizado en la necesidad de una formación profesional ética en la Universidad, siendo el profesorado del Área de Salud el más sensibilizado ante la cuestión, puesto que ya tienen desarrolladas materias específicas en sus titulaciones sobre deontología profesional. Por el contrario, el profesorado del Área Científica no acaba de tener tan clara la necesidad de materias específicas y el profesorado del Área Social apuesta más por un tratamiento más transversal de los temas éticos en la profesión.

Por otra parte, el profesorado maduro, entre 56 y 60 años, es el que manifiesta una actitud más positiva hacia la ética profesional como materia y su responsabilidad en la formación ética de sus alumnos, preocupándose no sólo de sus aspectos más técnico-científicos sino también humanísticos y cívicos. Se acepta, de alguna manera, la imposibilidad de inhibirse de aspectos éticos en la docencia, pero no se tiene muy clara la manera de abordarlo en las clases. No siempre parece positivo explicitar ciertos temas controvertidos, puesto que no se tiene la formación adecuada para darles el enfoque o la solución más adecuada en el contexto social y académico actuales.

Así pues, partiendo de estos resultados, resulta patente la necesidad de una formación ética para los futuros profesionales puesto que la mayor parte de los problemas de nuestra sociedad no son sólo de tipo técnico o científico sino también éticos, y responder a ellos desde criterios de justicia requiere una formación ética

y una capacidad de análisis social difíciles de improvisar. La Universidad no puede descuidar este tipo de formación y debe contemplar estos tipos de contenidos, habilidades, actitudes y valores de forma sistemática y vivencial.

Así pues, la formación ética profesional lleva consigo la necesaria formación de todo el profesorado universitario, que si bien llega a recibir formación inicial en otros ámbitos (nuevas tecnologías, planificación docente, sistemas de evaluación, tutorías...), tiene una gran laguna formativa en la enseñanza de actitudes y valores. Para muchos profesores las actitudes y valores no deben explicitarse, sino que se aprenden y enseñan de una manera espontánea y no programada. Sin embargo, consideramos que es mucho más pedagógico y efectivo hacer explícita su formación, justamente para evitar la manipulación y el adoctrinamiento, para favorecer el aprendizaje responsable y consciente de la dimensión ética de toda profesión. De lo contrario, dejamos a la voluntad y criterio de cada profesor la conveniencia de abordar este aspecto fundamental o de no hacerlo, en detrimento de una visión y formación global y comprometida de su profesión.

Por ello creemos que plantear la formación ética profesional como una sola asignatura sería un error, puesto que crearía una separación artificial entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Parece más conveniente la presencia de la dimensión ética en todas las materias que conforman el plan de estudios de cada titulación, propiciando un enfoque interdisciplinar del currículum universitario que le dé sentido y coherencia a la propuesta en conjunto, en forma de competencias. Como ya apuntamos anteriormente, el reto es asumir plenamente la formación de valores como principio rector de la acción educativa (García López y col., 2006b).

Quisiéramos, por tanto, apuntar algunas implicaciones y recomendaciones que se derivan de estas conclusiones, y que pueden guiar el proceso de transformación que está desarrollando en estos momentos la Universidad española, en consonancia a los nuevos requerimientos europeos de mayor competitividad y movilidad de sus profesionales.

En primer lugar, es necesario hacer un análisis crítico de lo que supone el proceso de convergencia europea y de las implicaciones éticas que conllevan sus posibles contradicciones y dilemas: por un lado, exige un nuevo enfoque pedagógico (curricular y metodológico) más participativo y colaborativo; pero por otro lado, se enfrenta a una estructura y cultura académicas que siguen siendo muy jerárquicas, competitivas e individualistas. Así pues, el compromiso ético, que se enfatiza y requiere desde estancias europeas, atañe en primer lugar a los órganos rectores y organizativos de la Universidad, como institución al servicio de la sociedad y supone debatir y clarificar el modelo educativo que orientará y definirá unos determinados valores morales y profesionales en su proyecto formativo. Esto supone un cambio en la cultura docente universitaria hacia los objetivos fundamentales de la Universidad europea del s. XXI: educar, formar e investigar, formación integral del estudiantado, formación de profesionales competentes, formación de ciudadanos

cultos y responsables. Esto significa remarcar su función cultural y ética, su función crítica (Madrid, 2005).

En este sentido, cada Universidad deberá explicitar y dar mayor relevancia a la dimensión ética en la elaboración de los nuevos planes de estudios, y decidir en cada titulación, a partir de un debate interno sobre el perfil de profesional que se desea formar, la manera de abordar la ética profesional a lo largo de su formación universitaria, si bien a través de un tratamiento más transversal en todas sus materias o bien desarrollando esas competencias éticas mediante asignaturas específicas.

Será en este contexto en el que se deberá redefinir también la formación y la evaluación del profesorado universitario, con la intención de hacerlo consciente de su papel como educador en valores en una Sociedad de la Información plural, globalizada y de compromiso social e intelectual. Puesto que, como docente, no puede adoptar una postura neutral más que como estrategia didáctica, hemos de proporcionarle estrategias y recursos para desarrollar también sus competencias como formador de valores éticos profesionales.

Para dar respuesta a la necesidad de formación para que el profesorado universitario se sienta capaz de responsabilizarse e incorporar la enseñanza de valores éticos en su tarea educativa, debemos articular esta formación desde su inicio como profesor novel, desde una perspectiva acorde con el enfoque que estamos defendiendo en este estudio: una formación no tecnicista ni jerarquizada, sino basada en la creación de comunidades de aprendizaje e investigación entre el profesorado de distintas titulaciones y disciplinas, que permita y facilite la investigación-acción colaborativa y la superación de la dicotomía entre docencia e investigación (Rodríguez Rojo, 2004; Madrid, 2005). Este enfoque de investigar sobre la propia práctica docente, de reflexionar y problematizar sobre cuestiones teórico-prácticas, permite explicitar la dimensión ética de la tarea docente y al mismo tiempo alumbrar las cuestiones de ética profesional de los distintos estudios universitarios. El profesorado universitario comparte sus dilemas y aprende de manera colaborativa de ellos, desarrolla una cultura de cooperación entre colegas y sitúa su práctica docente en un contexto social y político más amplio que trasciende el espacio del aula y de la Universidad y lo sitúa como agente de cambio social desde su papel educativo.

De nuevo, insistir en que este modelo formativo conlleva un compromiso institucional de configuración de espacios y tiempos desde criterios pedagógicos y morales y, por lo tanto, supone también un cambio en el sistema de evaluación e incentivación del profesorado que, hasta el momento, ha primado más una formación y práctica docente más transmisiva y un sistema de promoción individualista y centrado en la investigación y no en la docencia.

A partir de este enfoque colaborativo de desarrollo profesional, el profesorado universitario, que como muestran los resultados de nuestra investigación no acaba de tener claras las estrategias para la formación de la ética profesional de su alumnado, puede formarse en el uso de distintas metodologías y recursos para explicitar

en sus programas docentes y en las actividades de aprendizaje que propone al alumnado la dimensión ética de la disciplina y la titulación.

Algunas de estas estrategias han sido ya desarrolladas en nuestras universidades y propuestas por el Ministerio de Educación para la innovación metodológica y el desarrollo de competencias tanto cognitivas, procedimentales, sociales como éticas, que exige el proceso de convergencia europea. Se trata de enfatizar en la tutoría universitaria como un servicio y una relación más orientadora y personalizada (MEC, 2006); centrar el proceso formativo en el aprendizaje autónomo y responsable del estudiantado mediante metodologías de Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo (Sales, 2006), estudios de caso, aprendizaje servicio y estudios de caso. Todas ellas son propuestas que permiten relacionar la teoría y la práctica de la profesión, desde un planteamiento integral de su ejercicio, sin olvidar el contexto social en el que se desarrolla y los dilemas éticos que puede conllevar. Las aulas universitarias deberían representar verdaderas comunidades de aprendizaje y discursivas, en las que los estudiantes se responsabilicen de algo más que estar atentos a las explicaciones del profesor y tomar apuntes (Gilmer, 2008). De igual forma, el Practicum puede adquirir también una nueva dimensión de reflexión teórico-práctica y ética que acerque la cultura académica y la cultura laboral a los problemas emergentes en la Sociedad de la Información.

Para finalizar, puntualizar que aun reconociendo la enorme importancia que el profesorado universitario tiene en la formación ética de los profesionales, no debemos olvidar que forman parte de una institución académica, cuya cultura debe ser reflejo de esta ética. La cultura universitaria debe facilitar y fomentar la participación del estudiantado en los organismos, movimientos y estructuras donde se toman decisiones y se asumen responsabilidades para con la comunidad universitaria. Sólo si propia comunidad universitaria participa activamente en el debate y proceso de cambio axiológico y pedagógico, será posible una mejora de la función ética, social y educativa de la Universidad (Gereluk, 2005).

#### BIBLIOGRAFÍA

- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2002) Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-126.
- CARR, D. (2005) Personal and Interpersonal Relationships in Education and Teaching: A Virtue Ethical Perspective, *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), septiembre, 255-271.
- (2006) Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching, *Oxford Review of Education*, 32 (2), mayo, 171-183.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R. y JOVER, G. (2008) Restructuring University Degree Programmes: A new Opportunity for Ethics Education?, *Journal of Moral Education*, 37 (1), marzo, 41-53.
- ESTEBAN BARA, F. (2004) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

- EUROPEAN COMMISSION (2001) *Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility*. Green Paper, COM (2005), julio, 366 final.
- (2005) *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Commission Staff Working Document, SEC (2005), 957.
- (2006) *Implementing the Community Lisbon Programme*. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, COM (2006), 479 final.
- EUROPEAN COUNCIL (2005) *Presidency Conclusions*. Bruselas, 22 y 23 de marzo.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2002) *Deberes cívicos de los estudiantes universitarios*. Madrid, UNED.
- GARCÍA LÓPEZ, R. y col. (2006a) 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*, 1 (12).
- (2006b) El profesorado universitario ante la ética profesional docente, *Revista Española de Pedagogía*, 235, 545-566.
- GERELUK, D. (2005) Communities in a Changing Educational Environment, *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 4-18.
- GILMER, P. (2008) *Transforming University Science Teaching through Action Research*. Springer-Netherlands.
- GUILLÉN, M.; FONTRDONA, J. y RODRÍGUEZ-SEDANO, A. (2007) The Great Forgotten Issue: Vindicating Ethics in the European Qualifications Framework (EQF), *Journal of Business Ethics*, 74, 409-423.
- HIRSCH, A. (2003) Elementos significativos de la ética profesional, en HIRSCH, A. y LÓPEZ, R. *Ética profesional e identidad institucional*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 27-42.
- HORTAL, A. (1995) La ética profesional en el contexto universitario, en AA.VV. *La ética en la universidad. Orientaciones básicas*. Bilbao, Universidad de Deusto, 57-71.
- (2002) *Ética General de las Profesiones*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- JOVER, G.; FERNÁNDEZ-SALINERO, C. y RUIZ CORBELLA, M. (2005) El diseño de las titulaciones y programas ante la convergencia europea, en ESTEBAN CHAPARRÍA, V. (ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia, UPV, 27-93.
- LOVIBOND, S. (2002) *Ethical Formation*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- MADRID, J. M. (2005) La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior, *Educatio*, 23, 49-68.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.<sup>a</sup> R. y ESTEBAN, F. (2002) Ética y formación universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 19-43.
- McLAUGHLING, T. (2005) The Educative Importance of Ethos, *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), septiembre, 306-325.
- MEC (2006) *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2004) La investigación cualitativa acerca sus pasos a la universidad, *Educar*, 34, 97-111.
- ROMANS, M. (2000) Formación continua de los profesionales en Educación Social, en ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J. *De profesión educador (a) social*. Barcelona, Paidós, 149-277.

- RYCHEN, D. y TIANA, A. (2004) *Developing key competences in education: some lessons from international and national experience*. París, UNESCO.
- SALES CIGES, A. (2006) La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3).
- SOLBREKKE, T. D. y KARSETH, B. (2006) Professional Responsibility: An issue for Higher Education?, *Higher Education*, 52 (1), 95-119.
- SVENSSON, L. (2003) Introducción, en SÁNCHEZ, M.; SÁEZ, J. y SVENSSON, L. *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia, Diego Marín Librero-Editor, 13-28.
- ZABALZA, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.