

El profesorado universitario ante la ética profesional docente

por **Rafaela GARCÍA LÓPEZ** y cols.¹

Universidad de Valencia

Parece que nos encontramos en un momento oportuno para hablar sobre la ética profesional docente. Efectivamente, la convergencia europea de la Enseñanza Superior supone asumir nuevos retos referentes, algunos, al nuevo papel que ha de desempeñar el profesorado universitario. La docencia universitaria comienza a tener un mayor peso y un mayor reconocimiento (Mayor Ruiz, 2003; Gil Flores y cols., 2004). Recordemos que el profesorado es valorado, sobre todo, por su función y capacidad investigadora (Gros y Romana, 2004; García López y cols., 2005), dejando muy atrás su capacidad docente, sólo valorada en algunas universidades por medio de encuestas realizadas por el alumnado, cuyos resultados tienen poco reconocimiento y valor, tanto dentro como fuera de la institución. Centrar el esfuerzo en el aprendizaje del alumnado supone replantear la función docente realizada hasta el momento e incorporar innovaciones, tanto metodológicas como técnicas y éticas. En este artí-

culo trataremos de desarrollar la competencia «compromiso ético» que ha de asumir el profesorado para ser un buen profesional docente y también el «compromiso ético» que ha de aprender el alumnado para realizar la profesión elegida con profesionalidad.

Esperamos hacer alguna pequeña aportación que nos permita aclarar aspectos relacionados con la ética profesional docente y con la ética de las profesiones en el ámbito universitario. Y lo intentaremos hacer desde la investigación que hemos realizado sobre «Análisis comparado de las actitudes y valores del profesorado universitario ante la ética profesional». Sabemos que el proyecto Tuning propone desarrollar la competencia «compromiso ético» en el alumnado y sabemos, además, que en títulos como Educación Social y Pedagogía es la competencia más valorada (Jover, Fernández-Salineró y Ruíz Corbella, 2005). Sin embargo, nosotros nos preguntamos: ¿qué pasa con el

profesorado?, ¿debe ser una competencia también del profesorado?, ¿cómo valora el profesorado esta competencia en su propio ejercicio profesional docente? Pretendemos en este artículo justificar que la dimensión ética de la profesión docente es esencial para ser un buen profesional; que esta faceta de la formación del profesorado universitario está, a nuestro juicio, absolutamente descuidada en nuestra universidad [2]; que existe la percepción de que los principios éticos no se aprenden a través de procesos formativos sistematizados, sino que es algo que se adquiere por la propia experiencia; que el profesorado parece que domina este campo lo suficiente como para no necesitar formación, etc. Todo esto requiere que repensemos hasta qué punto estamos preparados para asumir la enorme responsabilidad de ejercer con los recursos necesarios (cognitivos, técnicos, metodológicos y éticos) la profesión docente. Pasaremos a continuación a centrarnos en la dimensión ética. Comenzaremos desarrollando algo más cómo se contempla esta dimensión en el EEES para pasar a continuación a clarificar algunos conceptos como ética profesional y ética profesional docente, posteriormente intentaremos responder, basándonos en los resultados de nuestra investigación, a las siguientes preguntas: ¿Qué cree el profesorado universitario que es la ética profesional docente?, ¿qué grado de importancia le concede?, ¿qué opina de los códigos deontológicos?, ¿debería existir uno para regular la docencia universitaria?, ¿qué ámbitos debería regular? y, por último ¿a qué competencia le conceden más importancia?

1. La competencia ética en el EEES

Muchos son los que aceptan que la universidad tiene, entre otras funciones, formar personas y profesionales. Para conseguir este objetivo no se puede obviar el desarrollo de la dimensión ética de las personas y de los profesionales. Como afirma Esteban (2004, 30), «se trata de apostar por la construcción y el desarrollo de personas con rasgos éticos y morales en el mismo proceso formativo». Por lo tanto, se puede admitir que una de sus funciones es preparar a los futuros profesionales para que comprendan las complejidades éticas y morales que afectarán a su toma de decisiones en su práctica profesional, porque, como sabemos, la profesionalidad incluye, además de competencias (teóricas y técnicas), una integridad personal y una conducta profesional ética. Por lo tanto, parece que la universidad europea apuesta no sólo por introducir la ética profesional como parte del plan de estudios (Bolívar, 2005), sino también la enseñanza de valores para asegurarnos una enseñanza de calidad. En definitiva, prepararlos para que sean capaces de actuar para el bien común, para que se vean como miembros de su comunidad y que contribuyan responsablemente a la mejora de la misma.

Actualmente estamos viviendo un proceso de transformación de la universidad, abierto con la Declaración de Bolonia (1999), donde se sientan las bases para la construcción de un «Espacio Europeo de Educación Superior», y que ha supuesto, entre otras innovaciones, situar 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. Ahora bien, difícilmente puede haber un aprendizaje ético de la profesión si no hay un desarrollo de valores en la propia institución y especialmente en su profesorado. Recordemos que el Proyecto Tunning destaca, entre las competencias interpersonales, el «compromiso ético».

La formación universitaria debería incluir en su currículo, junto a la formación ética, el desarrollo de valores. Se trata de desarrollar en los futuros profesionales una visión y sentido moral que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros, etc.). De este modo prepararemos a los profesionales para hacer frente a los retos futuros. Ahora bien, no olvidemos que este planteamiento implica una educación universitaria en un sentido mucho más amplio que el actual, ya que supone la formación de una ciudadanía crítica, donde la preparación técnica debe ser complementada con el desarrollo de valores propios del ciudadano, en primer lugar, y del profesional, en segundo.

Todas las titulaciones, de Grado y de Postgrado, habrán de especificar claramente las competencias que han de adqui-

rir los alumnos en el proceso de formación. Según Sarramona, trabajar por competencias significa tener en cuenta los principios de la más genuina pedagogía activa, donde se centrará la atención en el sujeto humano: «ser competente es más que ser hábil o experto, es ser cada vez más capaz de participar eficazmente y de forma responsable en la vida social, utilizando todos los recursos y resortes aprendidos y desarrollados a la largo de la vida» (Sarramona y cols., 2005). Este concepto integra conocimiento, capacidades y actitudes y es entendido como un «saber en acción o en uso» (Sarramona y cols., 2005). Estos autores nos advierten de que no se trata de añadir a un conjunto de conocimientos un cierto número de capacidades y actitudes, sino de promover el desarrollo integrado de capacidades y actitudes que hacen posible la utilización de los conocimientos en las diversas situaciones, tanto profesionales como personales o interpersonales, que se le presentan o se le pueden presentar al alumnado. El concepto de competencia combina atributos referidos a diversos órdenes de la persona: a) los conocimientos, aptitudes y destrezas técnicas (saber); b) las formas metodológicas de proceder en una actividad (saber hacer); c) las pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas (saber estar) y d) las formas de organización e interacción (saber ser) (Jover y cols., 2005). Pues bien, el compromiso ético se puede entender como competencia transversal o genérica e interpersonal (según el proyecto Tuning). Queda, por tanto, mostrado que difícilmente se va a entender la formación del universitario en el ámbito profesional si no se contempla y

se considera su formación ética, ¿pero quiénes son los encargados de desarrollar en el alumnado la competencia «compromiso ético»? Sin duda, la institución universitaria, con su cultura democrática y de compromiso con la sociedad y la ciudadanía, pero también el profesorado. Y para comenzar a hacerlo ha de plantearse su propia función: ya no es un mero transmisor de conocimientos y de información; también se le va a exigir que sea un «buen profesional», en este caso, de la docencia. Y al igual que aceptamos sin ningún reparo que para ser un buen profesional docente en un ámbito determinado ha de tener conocimientos actualizados de su área; ha de tener un dominio de las técnicas y metodologías propias de su campo; ha de poseer habilidades sociales y metodológicas para transmitir adecuadamente sus conocimientos, también ha de desempeñar su función desde el compromiso ético que supone el ejercer una profesión que implica a terceros. ¿Si no nos sorprende ni nos llama la atención que se forme para adquirir competencias cognitivas, técnicas, metodológicas e incluso socioafectivas, ¿por qué sorprende tanto que propongamos también su formación ética? Para aclarar en qué consistiría la formación ética del docente universitario, aclaremos qué entendemos por ética profesional docente.

2. Ética profesional y ética profesional docente

Aunque evidentemente tienen muchos puntos en común, es preciso matizar que no es lo mismo la ética profesional que la

ética profesional docente. Quizá acudir a Hortal (2002) nos ayude a establecer estas diferencias. Normalmente, el término *Ética* se aplica a la conducta presumiblemente libre y responsable de una persona. También es una disciplina filosófica que investiga la conducta humana orientada hacia el bien. La ética general propone el cuadro de principios/valores básicos que han de servir de norte para que las personas puedan estructurar un proceder habitual en todos los órdenes. Por ejemplo, el principio y valor de la justicia, aplicable a todas las relaciones humanas. Por otra parte, están las éticas aplicadas, que aplican los principios de la ética general a ámbitos, problemas o a las actividades profesionales. En este caso hay que diferenciar entre *Ética General* de las Profesiones y *Éticas profesionales* concretas, es decir, la ética de cada profesión.

Entenderemos 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. Tanto la *Ética General* de las profesiones como las *Éticas profesionales* son éticas que en sus principios y directrices buscan el bien de los clientes o usuarios de los servicios, de la sociedad y de los propios profesionales.

La *Ética General* de las Profesiones propone unos principios válidos para todas las profesiones: dignidad y derechos humanos, justicia, beneficencia y responsabilidad profesional. Por otra parte, las *Éticas Profesionales* aplican los principios de la *Ética General* de las

Profesiones a un campo de actividad profesional determinado (medicina, abogacía, educación, trabajo social, etc...), asumiendo también como principios para el proceder ético los criterios científicos y la experiencia de las buenas prácticas en el proceder profesional. En nuestro caso, estamos considerando la docencia universitaria como un profesión. A continuación exponemos los principios que propone Hortal (2002):

A. Principios de la Ética General aplicados a la Ética de las profesiones.

1. Respetar la libertad, la dignidad, la igualdad y los derechos humanos de los usuarios del servicio, de los compañeros y colegas y de todos los ciudadanos. En lo que se refiere a los clientes o usuarios:

- Respetar su autonomía
- Guardar el secreto profesional
- Cuidar el respeto en cada paso de la atención profesional.

2. Proceder siempre con justicia.

3. Proceder con autonomía.

3.1.-Adoptar libremente una autorregulación corporativa (código ético o deontológico).

3.2.-Tomar las decisiones y asumir las responsabilidades que le corresponde.

B. Principios propios de la Ética de las Profesiones.

1. Poner los conocimientos y habilidades profesionales al servicio del bien de los clientes o usuarios. (Principio de beneficencia: hacer el bien). En consecuencia:

1.1 No utilizar los conocimientos para hacer daño (maleficencia).

1.2 No servirse de ellos para fines

espúreos, 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.

2.1 Conservar, mejorar y actualizar la competencia profesional.

2.2 Cuidar la calidad técnica y humana del servicio.

2.3 Actuar con autonomía.

2.4 Autoevaluar las actuaciones y comportamientos profesionales.

2.4-Responder a las expectativas de la ética cívica sobre la profesión.

Dentro de la fase de aclarar conceptos vamos a ver qué se entiende por código deontológico. Un «código de conducta profesional» es una propuesta racional y metódica de normas para la actuación éticamente correcta en el ejercicio de una profesión (en su práctica habitual y en las situaciones éticamente dilemáticas), elaborada desde la ética profesional correspondiente y promulgada por quienes tienen autoridad para ello. Un código deontológico cumple las siguientes funciones (Hortal, 1995, 2002):

1. Identificadora: da identidad a la profesión mediante la uniformidad de la conducta ética.

2. De regulación desde criterios éticos para ejercer la actividad profesional.

3. Declarativa e informativa: expresa los principios y valores éticos de la profesión, informando a la sociedad de los com-

portamientos que puede esperar de esos profesionales.

4. Coercitiva, en cuanto que los fallos pueden llegar a ser objeto de sanción por la estima pública, por el Colegio Profesional o por los Tribunales.

5. Protectora de la profesión, ya que incluye elementos corporativos.

Si queremos aplicar la ética profesional a una determinada profesión, en este caso la docencia universitaria, es imprescindible aclarar sus funciones. Como hemos visto, las funciones tradicionales han de ser completadas con nuevas funciones; entre la que hemos recuperado la función educativa. Entre las funciones que desempeña el profesorado universitario, destacaríamos básicamente tres:

1. Formación integral del universitario: No podemos restringir exclusivamente la enseñanza universitaria al desarrollo de la inteligencia, pues olvidamos dimensiones básicas en la formación de la persona, como son: la dimensión afectiva, la dimensión moral y cívica, la dimensión actitudinal (prepararlos para trabajar en grupo cooperativo, desarrollar actitudes críticas ante el conocimiento y la información, ser autónomos, etc...). Se educa a cada persona en su integridad, no sólo se transmiten conocimientos; si bien, como transmisor de conocimientos, el profesor debe acompañar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, de construcción personal. Hay que centrar más el trabajo

en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza del profesor. El objetivo es dotar al alumno de juicio crítico, capacidad de iniciativa, habilidades para construir, diseñar, crear nuevos conocimientos, acercarse al análisis de la realidad social y científica, reflexionar sobre la problemática descubierta personalmente o en equipo, habituarse al compromiso con la vida y la justicia.

2. Contribuir a crear una cultura universitaria para afrontar los problemas reales desde una visión relacionada, integradora y con vistas a un cambio que mejore y haga más justa nuestra sociedad. Formar a jóvenes para que sean sujetos conscientes y activos de la comunidad a la que pertenecen. Educar para conseguir una armonía de las personas consigo mismas, con los otros ciudadanos y con el medio natural: buscamos la mejora de la calidad de los comportamientos y no sólo la cantidad de conocimientos.
3. Contribuir a la implantación de la sociedad del conocimiento, pero desde la solidaridad. No permitir injusticias ni desigualdades; promover un conocimiento solidario que busque la justicia. Como bien afirma Rodríguez Rojo (1999):
 - Conocimiento puesto al servicio del bien común, más allá de las fronteras locales.
 - Conocimiento que respete la diver-

sidad de ciudadanos de diferentes países y culturas.

- Conocimiento que debe servir a la inclusión y no a la exclusión de nadie.

- Conocimiento para profundizar en la democracia participativa.

- Conocimiento que sirve para el desarrollo personal.

- Conocimiento para asegurar un puesto de trabajo.

De ahí que el profesorado cumple una función de modelo de actitudes y valores para los jóvenes. Necesitamos un profesor universitario que esté dispuesto a enfocar su trabajo desde la perspectiva educativa y no sólo desde la transmisión de conocimientos.

Por estas razones, apostamos porque conozcan y practiquen los principios éticos y las normas derivados de ellos en su proceso de formación, sea inicial o permanente. Así, como mínimo, deberían aceptar las siguientes normas para ejercer su profesión con calidad:

A. NORMATIVA RELATIVA A LAS EXIGENCIAS DE UNO CONSIGO MISMO COMO PROFESIONAL

- Conocimientos de derechos y deberes de su profesión.
- Deber de practicar y defender la libertad de docencia y de investigación.
- Exigencia de dedicarse a la profesión.
- Deber de ser crítico consigo mismo.
- Deber de mantener y perfeccionar sus conocimientos.

- Deber de actuar por motivos estrictamente profesionales, sin admitir favores o recompensas (evitar el tráfico de influencias).

B. NORMATIVA RELATIVA A LOS DEBERES EN LAS RELACIONES CON LOS ALUMNOS

- Respetar los derechos de los alumnos (dignidad).
- Respetar la libertad de aprender.
- No discriminar a ningún alumno.
- No denegar beneficios ni garantizar ventajas.
- Deber de orientarles, estimular su aprendizaje y ofrecerles lo mejor que conoce de su disciplina.
- Deber de evaluarlos con justicia.
- Deber de no explotar ni chantajear a los alumnos.
- Deber de guardar la confidencialidad.
- Deber de contribuir a su desarrollo.

C. NORMATIVA QUE REGULE LA RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS

- Ser consciente de pertenecer a un equipo de profesores.
- Deber de respetar a los compañeros y colaborar con ellos.
- No debe desprestigiar públicamente la calidad personal de sus compañeros ni su capacidad profesional.

D. NORMATIVA QUE REGULE LA RELACIÓN DE LOS PROFESIONALES CON LA ADMINISTRACIÓN

- Existe una normativa legal que especifica los deberes de los profesionales como funcionarios. Pero pueden darse situaciones conflictivas al entrar en colisión los

intereses de la Administración o Dirección con los intereses de los profesionales.

- Sería deseable prever dichas situaciones y salvaguardar algunos derechos-deberes como:
- Libertad de cátedra e investigación
- Objeción de conciencia, etc.

E. NORMATIVA RELATIVA A LA INVESTIGACIÓN

- Debe practicar la investigación con honestidad, sin falsear los datos iniciales ni los resultados finales.
- Deber de conocer los procedimientos metodológicos más convenientes para cada investigación.
- No debe plantear situaciones de investigación que sean moralmente reprochables.

Cuando el profesorado cumple con los principios éticos de su función docente es cuando estará en las mejores condiciones para desarrollar la competencia «compromiso ético» en su alumnado. Este planteamiento comienza a hacerse presente en el EEES. De hecho, la importancia de la formación de valores y actitudes se recoge por primera vez, de forma explícita en la Declaración de Berlín (2003): «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, desa-

rollando 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). Por lo tanto, ya se hace referencia explícita a «la educación para la ciudadanía», al enriquecimiento de la «ciudadanía europea», a la toma de «conciencia de valores compartidos» y a la potenciación de la ciudadanía. Según Escámez, Ortega y Martínez (2005) el mensaje del Consejo de Europa a los Ministros de Educación Superior (Bergen, 2005) señala como uno de los principales objetivos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior la «preparación para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática». La ciudadanía, junto a la solidaridad (cohesión social y reducción de desigualdades) es otro de los valores explícitamente invocados como objetivo. Nosotros añadimos el compromiso ético no sólo con la profesión, sino también con la sociedad. El reto actual de la educación consiste en asumir plenamente la educación en valores como principio rector de la acción educativa y considerar las universidades como auténticos centros de ciudadanía e impulsores firmes de actitudes éticamente valiosas.

En los últimos años no es extraño escuchar voces que reivindican la necesidad de incluir la formación ética del alumnado universitario, así como el reconocimiento de la función educativa del profesorado universitario, sin embargo, son pocos los estudios e investigaciones que constaten que, efectivamente, el profesorado universitario se ve así mismo, no

sólo como transmisor de conocimientos, sino también como educador y, por tanto, también transmisor de valores relacionados con la ciencia, el saber, el saber hacer, el saber vivir y el saber ser.

La Universidad, como institución, como comunidad y como organización del aprendizaje precisa un nuevo marco que le permita autoorganizarse para dar mejor respuesta a las nuevas necesidades y a los cambios operados en las esferas políticas, sociales, económicas y tecnológicas. Todo ello reclama que se revise la formación de los profesionales, al menos en dos campos: (1) la preparación para el ejercicio profesional y (2) 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).

Nadie discute que la realidad sociocultural y económica que nos rodea necesita de buenos profesionales. Pero, como afirma Martínez (1995) «para ser un buen profesional no es suficiente ser un estudiante con un buen expediente académico. Es necesario ser también una persona con capacidades y actitudes abiertas a los cambios, capaces de aprender autónomamente, preocupados y dedicados a la investigación, a la actualización, y a la transformación sociocultural de nuestro entorno, procurando alcanzar grados progresivos de justicia y solidaridad». Hay que procurar, desde la universidad, fomentar en los estudiantes la capacidad de conocer su profesión desde diferentes aspectos y profundizar en la formación de

valores implicados en el futuro ejercicio profesional.

Consideramos, en este sentido, que la formación ética de los futuros profesionales es absolutamente necesaria, ya 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. Toda esta argumentación nos lleva a la necesidad de integrar iniciativas y programas orientados a la formación del universitario y también del profesorado universitario en otras dimensiones que, quizá, no sean estrictamente académicas o específicas de la carrera seleccionada. Así pues, independientemente de la carrera elegida, todo futuro profesional tendría que tener la oportunidad, porque el sistema o modelo de enseñanza se lo ofrece, de (Kovac, 1996):

- Desarrollar su sensibilidad moral: Los estudiantes deberían prepararse mejor para identificar problemas éticos y, como profesionales, evitar tomar decisiones basadas en la ignorancia.
- Adquirir conocimiento de valores relevantes: Podrían aprender valores democráticos mínimos y valores profesionales importantes, además de ayudarles a clarificarse personalmente.

- Adquirir habilidades para tomar decisiones éticas: El proceso de toma de decisiones puede ser enseñado y aprendido. Todo aspirante a ejercer una profesión necesita profundizar en aspectos relacionados con la ética profesional. Trabajando con metodologías activas, como Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje por Proyectos, etc. Desde estas metodologías se pueden analizar problemas éticos que posiblemente en un futuro se les presenten en el ejercicio de su profesión. De este modo no lo dejamos al azar, sino que proponemos incorporarlo en su proyecto curricular.
- Desarrollar la autonomía: evitar la presión del grupo y de la sociedad para tomar decisiones justas.

Para afrontar este reto, según algunas voces del mundo de la educación, es necesario introducir cambios en la manera tradicional de impartir las clases. Pasar, en el ámbito del aula, de una estructura de trabajo competitivo e individualista, a una organización basada en el trabajo cooperativo del alumnado es una alternativa que cobra fuerza en la investigación y en las propuestas educativas que intentan dar respuesta a los principales problemas que la educación tiene actualmente planteados: conciliar diversidad e igualdad (García, Traver y Candela, 2001).

3. Percepción del profesorado sobre la ética profesional

Es muy interesante que en un discurso teórico planteemos una serie de refle-

xiones acerca de la importancia que le concedemos a la ética profesional docente, y las justifiquemos, pero también es muy interesante conocer qué opina el profesorado al respecto, ya que, en el fondo, son los principales protagonistas de incorporar en su quehacer docente la dimensión ética, así como en comprometerse a ser verdaderos mediadores del sentido de ciudadanía y profesionalidad en su alumnado. Con este y otros objetivos, nos planteamos la investigación antes referida. A continuación pasaremos a describirla brevemente y a extraer algunos resultados que nos han parecido significativos en relación con el tema que nos ocupa.

3.1. Objetivos

En el contexto de una preocupación creciente en la Unión Europea y en España por la calidad de la educación, y específicamente por la calidad de la educación superior, es necesario analizar las actitudes del profesorado universitario hacia su competencia ética y su papel como transmisor de valores en aras a formar profesionales responsables capaces de afrontar los retos éticos que se les presentarán en el ejercicio de su profesión. A nuestro juicio, faltan investigaciones en este campo, quizá porque los investigadores tienden más a fijar el interés en los resultados y no en el proceso, mostrando mucho más interés por profundizar en la función investigadora y menos en la docente y evaluadora. Desde nuestro punto de vista ha llegado la hora de afrontar el reto de conocer qué piensa el profesorado universitario de su función ética. Una parte de nuestra investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Conocer qué entienden por ética profesional docente.
2. Analizar el grado de importancia que conceden a la ética profesional docente.
3. Comprobar su aceptación o rechazo de un código ético que regule el ejercicio de la profesión docente y los principales ámbitos que ha de regular.
4. Conocer a qué competencias docentes le conceden más importancia.

3.2. Muestra

Se ha trabajado con profesorado de tres universidades: Valencia Estudi General, Complutense de Madrid y Jaume I de Castellón. Se realizó un muestreo aleatorio mediante el procedimiento de estratificación simple, atendiendo a diferentes características que se consideraban relevantes para el estudio. Estas características fueron, el área científica, la edad, la experiencia, el sexo y la cate-

goría. Se decidió la fijación simple a la proporcional dado que 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).

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%). El objetivo inicial fue conseguir 100 cuestionarios de cada universidad, pero circunstancias conocidas por todos hizo que se rechazaran, por incompletos, 50 cues-

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

TABLA 1:

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

Área	TOTAL	Titulación			Categoría*						
		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

*1- Ayudante; 2= Contratado doctor; 3- TEU; 4 TU; 5- CEU; 6= CU; 7= otros.

TABLA 2:

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

tionarios. 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.

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, seguido de un 13.6% de Titulares de Escuela Universitaria, seguido de 11.2% de Profesores Ayudantes, seguido de un 3.6% de Catedráticos de Escuela Universitaria y por último un 3.2% contratados doctores.

3.3. Instrumento

Para conocer las actitudes y opiniones del profesorado universitario se elaboró una batería de pruebas, compuesta por

cuatro instrumentos:

- I. Grupos de Discusión sobre ética profesional.
- II. Cuestionario sobre conocimientos, actitudes, opiniones y expectativas hacia la ética profesional docente en la enseñanza superior.
- III. Cuestionario sobre valores que promueve la universidad y el profesorado.
- IV. Cuestionario sobre valores del profesorado.

Para esta investigación, hemos empleado la primera parte del «Cuestionario sobre conocimientos, actitudes, opiniones y expectativas hacia la ética profesional docente en la enseñanza superior». Este instrumento, como hemos dicho, está dividido en dos partes: en la primera, que consta de ocho preguntas (dos abiertas y seis cerradas), se pretende obtener información sobre el grado de conocimiento y el grado de importancia que le conceden a la ética profesional docente. También se

obtiene información sobre su opinión acerca de los códigos deontológicos, los ámbitos que han de regular y las principales competencias que caracterizan a un buen docente universitario. En la segunda parte, elaboramos una escala de actitudes, tipo Likert de cinco grados, en la que pretendíamos medir sus actitudes hacia diferentes núcleos; los mismos que ya fueron previamente trabajados en los Grupos de Discusión [3].

3.4. Análisis de los resultados

Aproximadamente un 45% del profesorado está totalmente de acuerdo en considerar la ética profesional como una herramienta para evaluar la propia actuación y tomar decisiones profesionales y que la ética profesional docente supone tomar conciencia de la propia tarea docente. Menos de la mitad (41%) está totalmente de acuerdo en definir la ética profesional docente como un conjunto de valores y principios morales en los que se sustenta el ejercicio profesional y orienta cómo deben desarrollarse las tareas docentes. A pesar de esta consideración, parece que el profesorado no cree necesitar formación ética específica en esos principios para ejercer bien la docencia. En torno al 80% del profesorado se manifiesta de acuerdo o totalmente de acuerdo con la consideración de la ética docente como herramienta, toma de conciencia y conjunto de valores orientadores de la tarea docente. Sólo un 12.8% se manifestaría totalmente de acuerdo en considerar que la ética profesional docente consiste en asumir un código ético consensuado que oriente la práctica. Y sólo un 5.6% consi-

dera que sirva para resolver los dilemas a los que se enfrentan los docentes en su tarea diaria.

En otro orden de cosas, cuando le preguntamos por la importancia que conceden a la ética profesional docente, observamos un dato curioso: mientras que cuando se les pregunta sobre sí mismos, responden que le conceden mucha importancia, cuando le preguntamos sobre el conjunto de los docentes universitarios, parece que ya no es tanta.

Esto puede observarse en el Gráfico 1. No deja de ser curiosa esta gran discrepancia. Casi la mitad responden que le conceden mucha importancia y sumaríamos el 89.3% aproximadamente entre aquellos que le conceden bastante y mucha importancia en su propio ejercicio profesional frente a sólo un 2.4% que consideran que sus colegas le conceden mucha importancia. Sumando la categoría bastante y mucha importancia obtenemos un 21%. Esto puede explicarse por la idea de que uno mismo es mejor que los otros. Parece existir una progresión inversamente proporcional, a partir de la categoría algo.

Vamos a intentar conocer si hay diferencias significativas en la importancia que el profesorado universitario concede a la ética profesional docente en su ejercicio profesional en función de la Universidad a la que pertenece y, posteriormente, en función del área de conocimiento. Recordemos que trabajamos con profesorado de las tres universidades: Valencia,

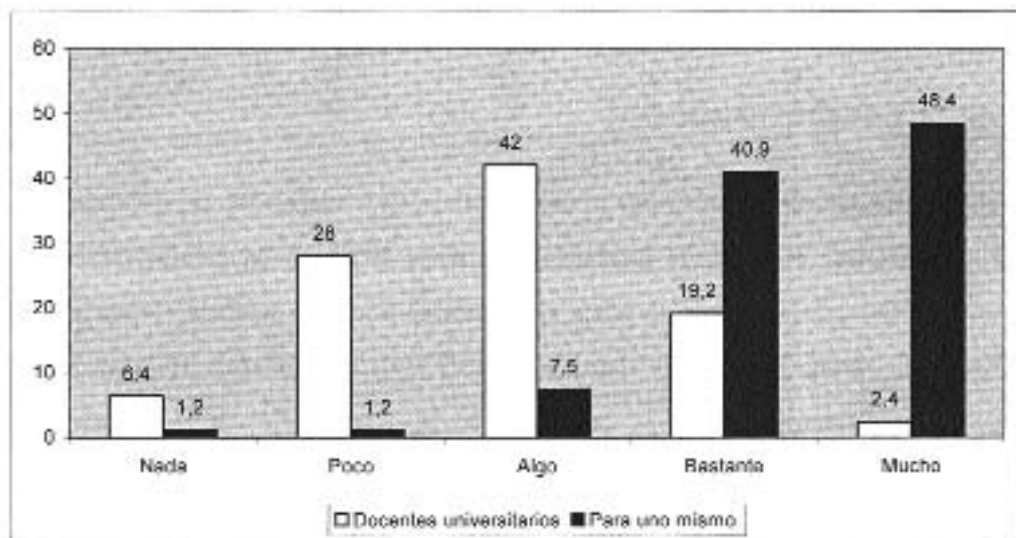


GRÁFICO 1:

Apreciación de la importancia concedida a la ética profesional.

Complutense y UJI. Dado que no se cumplen los parámetros de normalidad necesarios se han realizado pruebas de contraste no paramétricas, optando por la prueba de Kruskal-Wallis para K muestras independientes (para los ítems 2, 3, 5 y 8). Esta prueba contrasta si varias muestras independientes proceden de la misma población; es el análogo no paramétrico del análisis de varianza de un factor y detecta las diferencias en la localización de las distribuciones, siendo más potente que la prueba de la mediana.

Con ello, se ha encontrado que la variable «universidad» no presenta diferencias significativas entre ninguno de los ítems analizados; es decir, no hay diferencias significativas, según la universidad de pertenencia, ni en la percepción que el profesorado tiene sobre el grado de importancia que sus colegas le conceden a

la ética profesional docente, ni en la importancia que cada uno le concede para su propio ejercicio profesional.

¿Está el profesorado universitario a favor o en contra de la existencia de un código deontológico? Según las respuestas obtenidas, un 67,6% se manifiesta totalmente a favor y un 17,2% claramente en contra, aunque cabría añadir un 15,2% que no se decide. Vemos que una mayoría sí lo aceptaría, aunque curiosamente ese código no existe. Muchos de ellos y ellas, como titulados en áreas específicas, están colegiados y en sus colegios profesionales sí disponen de un código ético, pero no es lo mismo que asuman tal código para ejercer su profesión específica a que nos respondan que, de alguna manera, sería conveniente disponer de un código deontológico que recoja principios, valores y normas que regulen el ejercicio de la pro-

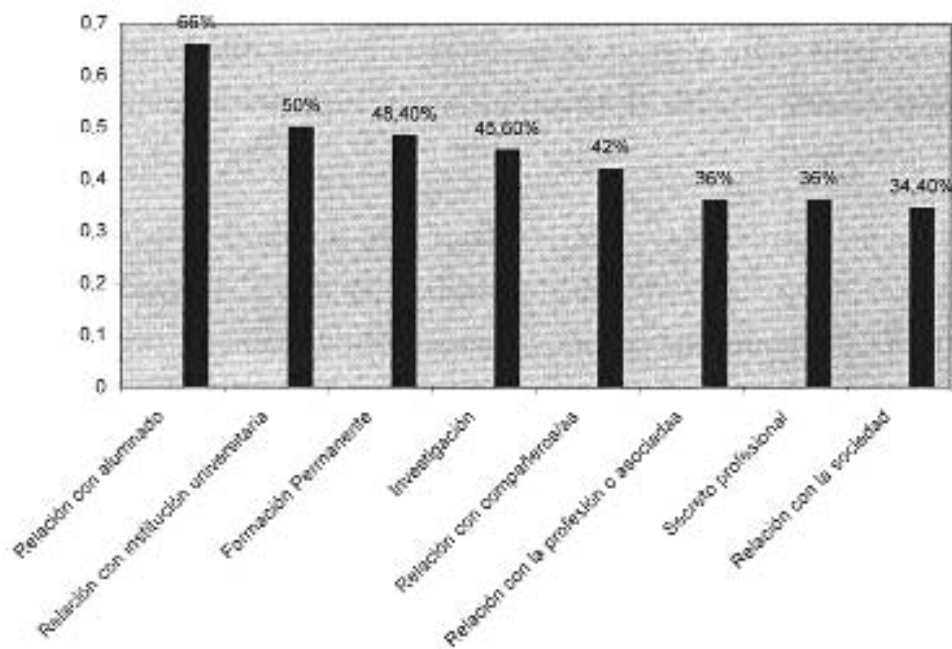


GRÁFICO 2:
Ámbitos de regulación del código deontológico.

fesión docente. No disponemos en la Universidad española de ningún código de este tipo [4] y deberíamos comenzar a plantearnos iniciar el proceso de elaboración del mismo; por cierto, proceso complejo en el que todos tienen derecho a participar y que sólo tendrá sentido si es consensuado por una amplia mayoría. Para facilitar este proceso, se nos ocurrió preguntarles qué ámbitos debería regular el supuesto código y nos ofrecieron las siguientes respuestas, reflejadas en el Gráfico 2: Más de la mitad (66%) considera importante que el código deontológico regule las relaciones que se mantienen con el alumnado. Aproximadamente la mitad de los encuestados piensa que un código de ética docente debería regular las relaciones con la institución universitaria y la formación permanente; es decir,

la relación de uno mismo como profesional interesado en el desarrollo y actualización en el área de conocimiento a la que pertenece. Algo menos de la mitad considera importante regular la investigación y la relación con los compañeros/as. Uno de cada tres se manifiesta a favor de regular tanto la relación con la profesión o profesiones asociadas y con el secreto profesional y, curiosamente, el menor porcentaje se refiere a la regulación de sus relaciones con la sociedad. Este resultado se puede interpretar de diversas maneras, pero quizá está reflejando la poca relación que los docentes universitarios mantienen con la sociedad; en definitiva, lo poco abierta que está la universidad a la sociedad.

Antes vimos que no había diferencias significativas cuando introducíamos la

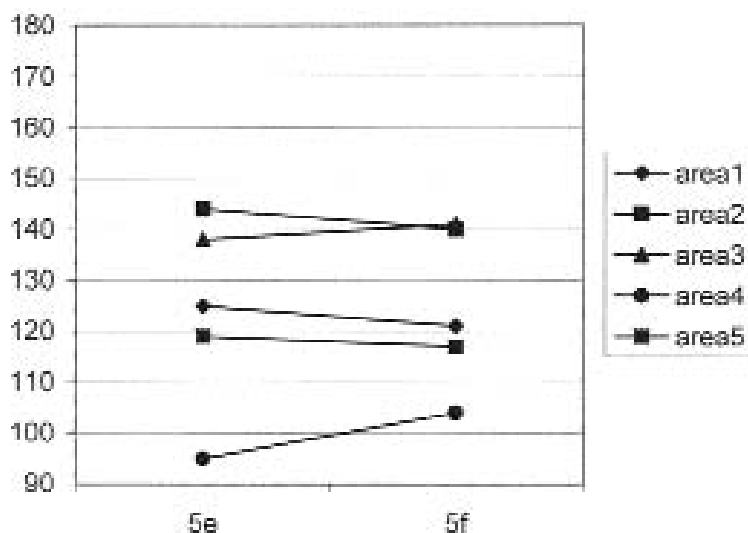


GRÁFICO 3:

Diferencias entre ámbitos de regulación y área de conocimiento.

variable «universidad». Tampoco en este caso hemos observado diferencias significativas con esta variable. Las respuestas son bastante similares, independientemente que procedan de profesores de la Universidad de Valencia, Castellón o Madrid. Sin embargo, en la variable «área» sí aparecen diferencias significativas en los casos siguientes: 5e (99%) y 5 (95%).

Recordemos que las áreas son: 1= Humanidades; 2= Social; 3= Médico-sanitaria; 4= Científica y 5= Técnica y que la pregunta 5 hacía referencia a los ámbitos que ha de regular un código ético sobre la docencia y, concretamente la 5e se refería a la formación permanente y la 5f a las relaciones con la investigación. ¿Qué áreas le confieren más importancia a estas variables? Según aparece en el Gráfico 3, el profesorado del área Social es el que más importancia concede a que un código deon-

tológico debe regular la formación permanente y los del área Científica, los que menos, con bastante diferencia. Por otra parte, el profesorado de las áreas Social y Médico-sanitaria son los que creen que un código ético debe regular todo lo relativo a la investigación con más fuerza que el profesorado de todas las demás áreas, especialmente los del área Científica.

El 80% del profesorado opina que la exigencia de una deontología o código deontológico no sólo la tienen las profesiones que tengan una dimensión social, sino todas las profesiones. Y, curiosamente, cuando hablamos de la docencia, también un 88% considera que ésta práctica está relacionada con la moral; que es una cuestión moral, además de técnico-instrumental.

Para terminar, les preguntamos qué pensaban sobre sus propias competencias,

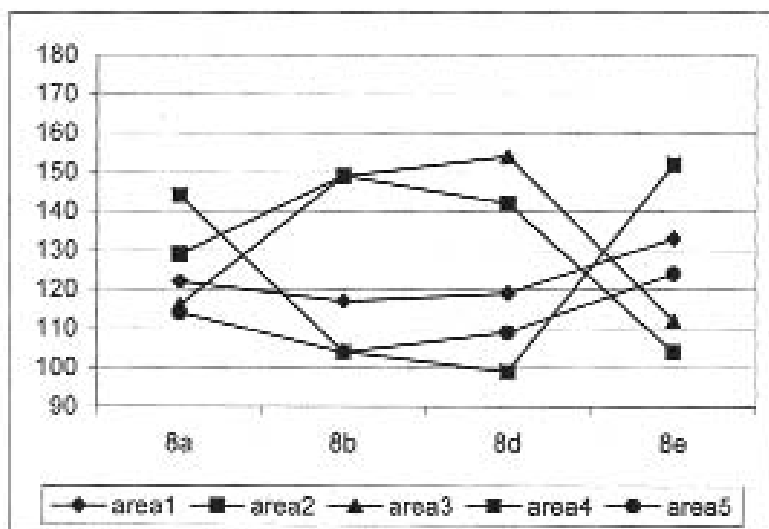


GRÁFICO 4:

Diferencias entre competencias y área de conocimiento.

agrupadas en: competencias teórico-organizativas (metodológicas); competencias sociales; competencias éticas; competencias afectivo-emocionales y competencias de conocimiento (teórico-científicas) [5]. Concretamente le pedíamos que ordenaran, de menos a más importante, estas competencias siempre teniendo presente lo que para el profesorado, prioritariamente, caracteriza a un buen profesional de la docencia. En términos absolutos, el conjunto de competencias más valoradas fueron las competencias de conocimientos (36%), seguidas de las afectivo-emocionales (18%), seguidas de las técnico-organizativas (14.8%), seguidas de las sociales (12.4%) y, en último lugar, sólo un 8.4% sitúa las competencias éticas como las más importantes para ser un buen profesional docente. A pesar de estos datos, profundizando más, observamos que un 65.2% incluye las competencias éticas entre los tres conjuntos de competencias más importante frente a un 58.4%

que incluye las competencias de conocimiento entre las tres más importantes. En relación con esto, un 24.4% considera las competencias de conocimiento como las menos importantes y sólo esta consideración la mantienen un 6.4% respecto de las competencias éticas. También por área de conocimiento apreciamos diferencias significativas respecto a las respuestas a 8a (competencias técnico-organizativas), 8b (competencias sociales), 8d (competencias afectivo-emocionales) y 8e (competencias de conocimiento) al 99%. Curiosamente las únicas competencias que, por área no presenta diferencias significativas, son las éticas.

Como podemos observar en el Gráfico 4, el profesorado perteneciente al área Científica considera que las competencias de conocimiento son las más importantes para ser un buen docente y los que menos las valoran son el profesorado perteneciente al área Social. Respecto a las com-

petencias afectivo-emocionales, son los profesores y profesoras pertenecientes al área Médico-sanitaria, como cabía esperar, los que más las valoran, frente al profesorado del área científica, que son los que menos. Las competencias sociales, como también podía esperarse, son las más valoradas por el profesorado del área Social y las menos valoradas por el profesorado del área Técnica. Por último, las competencias técnico-organizativas, son las más valoradas por el profesorado del área Científica y las menos valoradas por el profesorado de las áreas Técnica y Médico-sanitarias.

4. Discusión y conclusiones

Una primera conclusión de este estudio sería reconocer que, aproximadamente, la mitad del profesorado universitario tiene conocimiento acerca de lo que es la ética profesional docente, pues la consideran como un conjunto de valores y principios morales que regulan el ejercicio profesional docente. No creen, sin embargo, que la ética profesional docente se reduzca a la posesión de un código normativo; es decir, muchos piensan que es algo más que un código de normas. Por otra parte, muy pocos creen que la ética profesional docente sea una herramienta útil para resolver los dilemas que se pueden presentar en el ejercicio de la docencia. Esta situación nos permite avanzar alguna hipótesis para poder interpretar mejor qué cree el profesorado que es la ética profesional docente. Creemos que, en términos globales y muy teóricos, el profesorado le concede bastante importancia a la ética en el ejercicio de su profesión; de

hecho, la valora muchísimo cuando piensa en sí mismo como profesional, lo que nos hace pensar que se siente preparado en este campo; sin embargo, cuando valoran al conjunto de sus colegas en la importancia que éstos le conceden a la ética profesional, creen que es bastante poca. Cuando no la consideran una herramienta para resolver dilemas creemos que el profesorado está manifestando un gran desconocimiento de lo que es y para qué sirve la ética profesional docente. Sin embargo, el profesorado no cree necesitar formación específica en este campo. Es como si pensara que los valores y principios éticos se adquieren por la propia experiencia personal, a lo largo de la vida y, por lo tanto, es un campo que no tiene nada que ver con su propia formación.

Hemos observado que no hay diferencias significativas cuando cruzamos la variable importancia que le conceden a la ética profesional docente en su propio ejercicio y la que creen que le conceden sus colegas y la variable universidad. Es decir, las respuestas del profesorado de las tres universidades estudiadas no presentan en este aspecto diferencias significativas.

Más de la mitad del profesorado cree que sería conveniente disponer de un código de ética docente. Por esta razón nos atrevemos a sugerir que sería interesante comenzar a desarrollarlo, justo aprovechando la actual coyuntura del Espacio Europeo y el momento actual de innovación que se está operando en nuestra universidad. El profesorado cree prin-

cialmente, que este código debería regular las relaciones con los alumnos/as y la mitad cree que se deberían regular las relaciones con la institución, con la formación permanente y con la investigación. Hemos encontrado diferencias significativas, en función de la variable área de conocimiento respecto a los ámbitos que ha de regular este código; concretamente, en las relaciones con la formación permanente: son los profesores/as del área Social los que más importancia le conceden y los del área Científica los que menos. También las hemos encontrado en cuanto a la investigación. Los profesores/as más preocupados por ella son los del área Social y Médico-sanitaria.

Hay diferencias significativas respecto a la importancia que le conceden a diversos conjuntos de competencias y el área de conocimiento a la que pertenecen. En síntesis, las competencias más valoradas en primer lugar son: conocimientos, seguidas de afectivo-emocionales, técnico-organizativas, sociales y por último, las menos valoradas son las éticas. Sin embargo, si hablamos de los tres conjuntos de competencias valorados como más importantes, son las competencias éticas las más valoradas respecto a las demás. Por lo que aunque no se sitúan en primer lugar, en conjunto, las respuestas del profesorado le conceden una gran importancia.

Por último, se dan diferencias significativas en todas las áreas, excepto en las competencias éticas. Parece que todo el profesorado está suficientemente concienciado de la necesidad de poseer ciertas

competencias éticas para el buen ejercicio de su profesión. Curiosamente se da una cierta correspondencia entre las elecciones de las competencias más importantes y el área de conocimiento a la que pertenecen: el profesorado perteneciente al área Científica valora las competencias de conocimiento como las más importantes y las menos importantes las afectivo-emocionales, frente a los profesores y las profesoras de la área Médico-Sanitaria que valoran como más importante las competencias afectivo-emocionales y las menos las de conocimiento. Las competencias más valoradas por el profesorado del área Social son, como cabía esperar, las sociales y las menos las competencias de conocimiento. Dentro del grupo de profesores y profesoras pertenecientes al área de Humanidades, observamos que las competencias más valoradas son las de conocimiento y las menos valoradas las sociales. Por último, el profesorado perteneciente al área Técnica valora como muy importantes las competencias de conocimiento y las menos valoradas las sociales.

Cabe concluir este artículo matizando que, si atendemos a las respuestas del profesorado, aunque no se den diferencias significativas entre las áreas respecto a la importancia que le conceden a las competencias éticas, el profesorado más sensibilizado a la necesidad de la ética profesional en el ejercicio de la profesión docente es el perteneciente al área Científica, ya que 8 de cada 10 profesores las incluyen entre los tres conjuntos de competencias más importantes y los que menos las

valoran en relación con el profesorado de las demás áreas, 6 de cada 10 profesores, son los del área Médico-Sanitaria.

Dirección del autor: Rafaela García López. Departamento de Teoría de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia rafaela.garcia@uv.es

Fecha de recepción de las versión definitiva de este artículo: 15.XI.2006

Notas

- [1] Colaboradores: Fernando Gil, Ma Reina Ferrández, Odet Moliner y Auxiliadora Sales. Este artículo forma parte de la investigación «Análisis comparado de las actitudes y valores del profesorado universitario hacia la ética profesional», financiado por la Consellería de Educación, Cultura y Deportes de la Generalitat Valenciana.
- [2] Por ejemplo, Zabalza (2003) habla de las siguientes competencias profesionales del docente universitario: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); manejo de las nuevas tecnologías; diseñar la metodología y organizar las actividades; comunicar relación con los alumnos; autorizar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; identificarse con la institución y trabajar en equipo. Como vemos, no se hace mención al compromiso ético como competencia profesional del docente universitario, si bien, en la página 72 comenta brevemente algo sobre competencias de actitudes existenciales y éticas. También en otra obra anterior: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (2002), mencionaba la necesidad de recuperar la dimensión ética de la profesión, a la que le dedica escasamente dos páginas: 128-131.
- [3] Las respuestas que se dieron en los Grupos de Discusión fueron el fundamento para realizar gran parte de los instrumentos de esta investigación.
- [4] Gonzalo Jover (1995, 143-144) nos comenta que algunas asociaciones, como la AERA en 1992, han propuesto unas normas éticas no solo dirigidas hacia la investigación, sino también a la educación y que la American Association of University Professors, fundada en 1915, presentó una primera versión de su Declaración de ética

profesional en 1966, revisada en 1987. Pero que sepamos, en nuestro país no hay nada similar.

- [5] Aquí hemos empleado otro concepto de competencia, intentado agrupar las diferentes funciones que puede desempeñar el profesorado. Esto parte de un estudio que tuvimos el placer de asesorar y fue realizado por A. Hirsch de la UCAM de México. Se encuentra publicado en: <http://redie.uabc.mx/vol7nol/contenido-hirsch.html>: «Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional», en *Revista electrónica de Investigación educativa*, Vol.7, Núm. 1. 2005.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10:24, enero-marzo, pp. 93-123.
- COBO, J. M. (2001) *Ética profesional en ciencias humanas y sociales* (Madrid, Huerga Fierro Editores).
- CONFERENCIA DE BERGEN (2005) *Comunicado de la conferencia de Ministros europeos responsables de la educación superior*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_BergenComunique.pdf (Consultado: 8-11-2006).
- DELORS, J. y otros (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI (Barcelona, Santillana-UNESCO).
- DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003) *Declaración de Berlín: Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior* <http://www.uv.es/~oce/web%20castellano/declaracion%20Berlin.pdf> (Consultado: 8-11-2006).
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) *La educación en la responsabilidad* (Barcelona, Paidós).
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. y MARTÍNEZ, M. (2005) Los valores de la educación en el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, en ESTEBAN CHAPAPRÍA, V. (Ed.) *El Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 165-198 (Valencia, UPV).
- ESTEBAN BARRA, F. (2004) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad* (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2002) *Deberes cívicos de los estudiantes universitarios*, pp. 161-187 (Madrid, Uned).
- GARCÍA LÓPEZ, R. y MARTÍNEZ USARRALDE, M^a J. (2006) *Presencia de la Ética Profesional en la formación universi-*

- taria de los profesionales de la educación. Congreso Mundial de Educación Comparada. La Habana, Cuba, (en prensa).
- GARCÍA, R.; TRAVER, J. A. y CANDELA, I. (2001) *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas* (Madrid, CCS-ICCE).
- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001) *La enseñanza de los derechos humanos* (Barcelona, Paidós).
- GIL FLORES, J.; ÁLVAREZ, V.; GARCÍA, E. y ROMERO, S. (2003) *La enseñanza universitaria* (Madrid, EOS).
- GROS, B.M. y ROMANA, M. T. (2004) *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria* (Barcelona, Octaedro/ICE-UB).
- KIRSCH, A. (2003) Elementos significativos de la ética profesional, en KIRSCH, A. y LÓPEZ, R. *Ética profesional e identidad institucional*, pp. 27-42 (México, Universidad Autónoma de Sinaloa).
- HORTAL, A. (1995) La ética profesional en el contexto universitario, en AA.W. *La ética en la universidad. Orientaciones básicas*, pp. 57-71 (Bilbao, Universidad de Deusto).
- HORTAL, A. (2002) *Ética General de las Profesiones* (Bilbao, Desclee De Brouwer).
- JOVER, G. (1991) Ámbitos de la deontología profesional docente, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, pp. 75-92.
- JOVER, G. (1995) Líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología de las profesiones educativas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7 pp. 137-152.
- JOVER, G. (1998) Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente, en ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A.; JORDÁN, J. A. y JOVER, G. *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*, pp. 67-86 (Barcelona, Ariel).
- JOVER, G.; FERNÁNDEZ-SALINERO, C. y RUÍZ CORBELL, M. (2005) El diseño de las titulaciones y programas ante la convergencia europea, en ESTEBAN CHAPARRÍA, V. (Ed.) *El Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 27-93 (Valencia, UPV).
- KOVAC, J. (1996) *Ethics in the Science Curriculum. Proceedings of the Conference on Values in Higher Education: Ethics and the College Curriculum: Teaching and Moral Responsibility*. 11-13, Abril. <http://web.utk.edu/~unistudy/ethics96/jk.htm> (Consultado: 8-II-2006).
- MARTÍNEZ, M. (1995) Política universitaria. *Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Sitges, pp. 249-258.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, **revista española de pedagogía**, 230, pp. 63-83.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R. y ESTEBAN, F. (2002) Ética y formación universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 19-43.
- MAYOR RUÍZ, C. (coord.) (2003) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (Barcelona, Octaedro-EUB).
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999) Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 305-317.
- ROMANS, M. (2000) Formación continua de los profesionales en Educación Social, en ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J. *De profesión educador (a) social*, pp. 149-277 (Barcelona, Paidós).
- SARRAMONA, J.; DOMÍNGUEZ, E.; NOGUERA, J. y VÁZQUEZ, G. (2005) Las competencias en la Secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad, en ESTEBAN CHAPARRÍA, V. (Ed.) *El Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 199-251 (Valencia, UPV).
- ZABALZA, M. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (Madrid, Narcea).
- ZABALZA, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (Madrid, Narcea).

Resumen

El profesorado universitario ante la ética profesional docente

En el contexto de una preocupación creciente en la Unión Europea por la calidad de la educación, y específicamente por la calidad de la educación superior, es

necesario analizar las actitudes del profesorado universitario hacia su competencia ética. Este artículo se centra, en primer lugar, en analizar el estado actual de los estudios sobre la ética profesional del profesorado universitario. Se considera que el reto actual y futuro de la educación universitaria consiste en asumir plenamente la formación en valores como principio rector de la acción educativa. Es necesario considerar a las universidades como auténticos centros de ciudadanía e impulsores firmes de actitudes éticamente valiosas. En segundo lugar, se presenta una investigación de campo que tiene como objetivo averiguar qué piensa el profesorado universitario de su función ética: qué entienden por ética profesional docente, qué importancia conceden a la ética profesional docente y si consideran necesario o no un código ético que regule el ejercicio de la profesión docente.

Descriptores: ética y universidad, ética profesional docente, formación en valores en la universidad, códigos de conducta para el profesorado universitario.

Summary:

University Faculty and Professional Ethics in Teaching

In an atmosphere of growing apprehension in the European Union about the quality of education, and specifically the quality of higher education, it seems imperative to analyse the attitudes of university faculty regarding their ethical capacities. This article centres its interest, in the first place, on analysing the current situation of scholarship on profes-

sional ethics among university faculty. The most pressing challenge, present and future, for the university mission consists in fully accepting education in values as the main guiding light for educational activities. Universities, as firm supporters of ethically valuable attitudes, must be cherished by the citizenry and be central to their experience. Secondly, a field investigation is presented whose objective was to find out what university faculty believe to be their ethical function: what they understand by professional ethics in teaching, what importance they give to professional ethics in teaching, and if they feel the need for an ethical code that regulates the teaching profession.

Key words: Ethics and the university, professional ethics in teaching, education in values in the university, codes of behavior for university professors.

