

La integración de las competencias éticas en los estudios universitarios

Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato (autora de contacto)

Profesora directora de la Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid, España)
ejeronimo@uemc.es | <https://orcid.org/0000-0001-9919-5255>

Sonia San Martín Gutiérrez

Catedrática de universidad de la Universidad de Burgos (España)
sanmargu@ubu.es | <https://orcid.org/0000-0002-5030-9669>

Paula Rodríguez-Torrico

Profesora ayudante doctora de la Universidad de Burgos (España)
prtorrico@ubu.es | <https://orcid.org/0000-0001-9750-7104>

Nadia Jiménez Torres

Profesora titular de universidad de la Universidad de Burgos (España)
nhjimenez@ubu.es | <https://orcid.org/0000-0001-5771-2971>

Extracto

Este artículo apuesta por una formación integral de los estudiantes (hombres y mujeres) como futuros profesionales a fin de que puedan actuar de forma consciente y responsable. Para ello, resulta crucial el papel que incumbe desempeñar a la universidad, a la que la propia normativa vigente le impone una serie de valores claves para el sistema educativo universitario. El objetivo es describir la percepción del papel de la ética en la formación universitaria desde la opinión del profesorado y del estudiantado.

Se ha realizado un estudio empírico que pretende obtener información primaria de la percepción que sobre esta temática tienen el profesorado y el alumnado de dos universidades. El personal docente coincide en la necesidad de brindar formación ética al alumnado universitario. Esto contrasta con una mayoritaria impresión del profesorado acerca de la carencia de dicha formación en los estudios de educación superior. Respecto al estudiantado, se extrae el mismo resultado acerca de la percepción de falta de formación ética recibida en sus estudios universitarios, pues admite que desconoce las competencias éticas y que no las ha leído o entendido en las guías docentes.

Se recomienda a las universidades una reflexión acerca de la conveniencia de incorporar competencias éticas en las asignaturas de los títulos oficiales que ofrecen, visibilizarlas y explicarlas.

Palabras clave: ética; enseñanza superior; profesores; estudiantes; programa de estudios; conocimiento; competencias.

Recibido: 10-02-2022 | Aceptado: 20-10-2022 | Publicado: 07-05-2023

Cómo citar: Jerónimo Sánchez-Beato, E., San Martín Gutiérrez, S., Rodríguez-Torrico, P. y Jiménez Torres, N. (2023). La integración de las competencias éticas en los estudios universitarios. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 25, 53-74. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.866>

The inclusion of ethical competencies in the university studies

Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato (contact author)

Profesora directora de la Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid, España)

ejeronimo@uemc.es | <https://orcid.org/0000-0001-9919-5255>

Sonia San Martín Gutiérrez

Catedrática de universidad de la Universidad de Burgos (España)

sanmargu@ubu.es | <https://orcid.org/0000-0002-5030-9669>

Paula Rodríguez-Torrico

Profesora ayudante doctora de la Universidad de Burgos (España)

prtorrico@ubu.es | <https://orcid.org/0000-0001-9750-7104>

Nadia Jiménez Torres

Profesora titular de universidad de la Universidad de Burgos (España)

nhjimenez@ubu.es | <https://orcid.org/0000-0001-5771-2971>

Abstract

This article is interested in the comprehensive training of students (men and women) and as future professionals who act consciously and responsibly. In this sense, the role of the university is crucial, since the current regulation imposes a series of values to the university education. The aim of this paper is to revise the role of ethics at university education and to explore teachers' opinion and students' perceptions on this issue.

We propose an empirical study that aims to obtain primary information about the perception that teachers and students of two universities, one public university and another private university, have on this subject. Teachers agree about the need for ethical training in the university. These results contrast with the perception of the teaching staff about the lack of such training in university studies. Regarding the students, the same result is obtained in this study. They perceive a lack of ethical training in their university studies since they do not know the ethical competences and have not read or have not understood them in the curriculum.

We recommend universities to think about the inclusion of ethical competencies in the subjects of official university degrees that they offer, make them visible and explain them to the stakeholders.

Keywords: ethics; higher education; teachers; students; curriculum; knowledge; skills.

Received: 10-02-2022 | Accepted: 20-10-2022 | Published: 07-05-2023

Citation: Jerónimo Sánchez-Beato, E., San Martín Gutiérrez, S., Rodríguez-Torrico, P. and Jiménez Torres, N. (2023). The inclusion of ethical competencies in the university studies. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 25, 53-74. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.866>



Sumario

1. Introducción y objetivos
 2. Marco teórico
 - 2.1. El papel de la universidad en la formación integral del estudiantado
 - 2.2. Las competencias éticas en las titulaciones universitarias
 3. Método
 4. Resultados
 - 4.1. Percepción del profesorado universitario sobre la formación ética
 - 4.2. Percepción del estudiantado universitario sobre la formación ética
 5. Discusión y conclusiones
- Referencias bibliográficas

Nota: las autoras del artículo declaran que todos los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de este estudio de investigación se han realizado de conformidad con las leyes y directrices institucionales pertinentes. Asimismo, las autoras del artículo han obtenido el consentimiento informado (libre y voluntario) por parte de todas las personas intervinientes en este estudio de investigación.

1. Introducción y objetivos

Asistimos desde hace décadas a un proceso de globalización que, aunque de carácter eminentemente económico, también abarca otros importantes ámbitos. Dicho fenómeno ha originado cambios significativos que afectan, entre otros, al campo empresarial y laboral. En el marco de sociedades plurales y democráticas –caracterizadas por los efectos de la globalización, por la diversidad y la interculturalidad y por los condicionantes propios de la sociedad de la información y las tecnologías (Martínez Martín *et al.*, 2002)–, las empresas adoptan nuevas formas de organización y gestión que implican cambios en la forma de actuar del personal. Por ello, en los últimos años, los países desarrollados han diseñado documentos que describen, para las diversas familias profesionales, las capacidades y habilidades que el personal debe adquirir y los criterios para valorar el nivel de perfeccionamiento alcanzado. Todo ello ha conducido a que el sistema educativo tenga muy presente la evolución del mundo del trabajo, la cual se erige en el principal referente que marca cuáles han de ser los currículos de formación (Corominas Rovira, 2001).

En este sentido, Europa es, en la actualidad, espacio de tensiones y confrontaciones que ponen en peligro la cohesión social (Zayas Latorre *et al.*, 2019). Concretamente, en el ejercicio profesional, se advierte un progresivo aumento de los conflictos éticos y de las conductas inmorales, por lo que la formación ética se convierte en una necesidad inaplazable en las universidades (Martino y Naval Durán, 2013; Zayas Latorre y Sahuquillo Mateo, 2016).

En el escenario descrito, surgen propuestas que respaldan la formación integral del estudiantado, abordando la dimensión ética de la educación de los futuros profesionales (Bolívar, 2005; Buxarrais Estrada y Martínez Martín, 2009; Corominas Rovira, 2001; Cortina, 2004; García García, 2010; García López *et al.*, 2009; Martino y Naval Durán, 2013; Ormart y Brunetti, 2013; Vidal Fernández, 2003). Una de las metas de la educación es descubrir qué es lo justo, para lo que apelar a la ética resulta crucial (Cortina, 2010). Entendemos por «ética» la reflexión crítica de segundo orden sobre los valores o comportamientos previos que proporciona razones que justifican, o no, las acciones, analizando los comportamientos morales (Bolívar, 2005). Se trata de plantearnos la formación ciudadana, centrada en la persona, que debe ser objeto y objetivo de enseñanza y aprendizaje (Martínez Martín *et al.*, 2002). Esta tarea, si bien ha de estar presente en todas las etapas educativas (Navarro-Medina, 2015), resulta fundamental que sea desempeñada por la universidad (Sánchez-Elvira Paniagua *et al.*, 2010). El objetivo de este trabajo es conocer la opinión que el profesorado y, principalmente, el estudiantado posee acerca del papel de la ética en la formación universitaria.

2. Marco teórico

2.1. El papel de la universidad en la formación integral del estudiantado

La defensa de una educación que procure tanto una instrucción técnico-académica como una educación cívica que capacite al estudiantado para integrarse de manera éticamente responsable en su comunidad no es nueva. Ya el diputado Rabaut Saint-Etienne, en la Convención Francesa de 1792, señalaba la necesidad de atender ambos objetivos conjuntamente (*vid.* Savater, 1997). Y, hoy día, voces autorizadas sostienen que la meta de la educación «no solo debe consistir en transmitir habilidades técnicas y sociales [...], sino también en enseñar a incorporar valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, que abren el campo de una democracia capaz de cultivar personas en el más hondo sentido de la palabra» (Cortina, 2004, p. 37), pues una auténtica democracia únicamente es posible sobre la base de una educación que fomente tales valores.

En este sentido, abundantes estudios proclaman que al ser las universidades instituciones centrales de la civilización moderna, que ejercen una enorme influencia sobre nuestra sociedad, han de ofrecer una educación superior que incorpore una perspectiva ética, imbuida en valores (Goodlad, 1995; Simon, 1994). Hablamos de una educación centrada en aquellos saberes que son necesarios para la vida de quienes hoy son estudiantes (Ortega y Gasset, 1930), puesto que la educación universitaria va dirigida a estudiantes, ante todo, en cuanto que personas (Esteban Bara, 2018), por lo que debe procurar enriquecerles como seres humanos (Pallarès Piquer, 2020). La universidad, lejos de ser una isla en el amplio y diverso océano social (Santos Rego *et al.*, 2016), está llamada a confluir con los pilares sociales (Martí-Vilar y Marcos Moliner, 2018) y debería ser la institución encargada de formar auténticos ciudadanos (hombres y mujeres), responsables y con un compromiso ético con la realidad social que los rodea (Martínez Martín *et al.*, 2002). Solamente así será posible ofrecer una enseñanza universitaria de calidad dirigida a capacitar a los estudiantes para integrar los conocimientos, las técnicas, las habilidades y los valores (Bautista, 2021; De Miguel, 2005).

Para identificar los valores sobre los que hemos de educar en las democracias pluralistas, debemos atender a los distintos documentos que han ido aprobando las autoridades europeas para auspiciar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyas bases quedaron trazadas en la Declaración de Bolonia (1999). En el inicial proyecto de convergencia europea subyace un concepto de «estudiante» ligado al individualismo, a los valores económicos dominantes y a una noción privatizada de democracia (García López *et al.* 2009). De hecho, el interés por la formación ética del estudiantado universitario no ha logrado, en buena medida, plasmarse en los planes de los títulos y en los programas (Zayas Latorre y Sahuquillo Mateo, 2016). Esta orientación educativa hacia la profesionalización sería una consecuencia lógica, a juicio de Zabalza (2007), «de la necesidad de conectar más estrechamente la formación universitaria con las demandas sociales y del mundo del empleo»

(p. 26), lo cual supone relegar progresivamente a las universidades a favor de otras instancias sociales y productivas. Como advierte Vicente Rodríguez (2006), la sociedad ejerce una irrefrenable presión sobre las instituciones de educación superior al exigir una mejor preparación de los futuros profesionales para el mundo del trabajo.

Ahora bien, con la firma de la Declaración de Berlín (2003), se explicita la importancia de la enseñanza de valores y actitudes (García López *et al.*, 2009). Y, más recientemente, la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, ha supuesto un importante impulso al desarrollo de las competencias clave relacionadas, entre otros aspectos, con el refuerzo de la adquisición de competencias ciudadanas para concienciar sobre valores comunes.

Así pues, el EEES demuestra también un interés por la formación integral del futuro personal profesional como agente de cambio social, no solo respecto a la creación y gestión de nuevo conocimiento, sino también en el ejercicio de una ciudadanía que contribuya a una mayor cohesión social (Morales *et al.*, 2013). En efecto, si consideramos que la democracia, más que una forma de gobierno, consiste, básicamente, en una forma de vida asociada, en consecuencia, todos los valores y principios sobre los que se sustenta la misma deben ser enseñados, aprendidos y practicados, si queremos conservarlos (*cf.* Martínez Urionabarrenetxea, 2018). La ciudadanía democrática no solamente ha de aportar conocimientos, sino que también debe implicar la participación activa en el sistema de derechos y responsabilidades que poseen las personas en el seno de la sociedad (Zayas Latorre *et al.*, 2019).

Como reflejo de este planteamiento, se dicta el Real Decreto 822/2021, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, concretando las bases contenidas en la Ley orgánica 4/2007. Ambas disposiciones forman parte del marco normativo nacional que facilitó el proceso de construcción del EEES.

Pues bien, el citado real decreto, en su artículo 4.2, prescribe:

[...] dichos planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los objetivos de desarrollo sostenible y, en particular:

- a) El respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos [...].
- b) El respeto a la igualdad de género [...], y al principio de igualdad de trato y no discriminación [...].
- c) El respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas [...].
- d) El tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático [...].

En conclusión, los valores que han de inculcarse en los planes de estudios son los propios de un Estado social y democrático de derecho, conformadores de una ética que posibilita la convivencia pacífica y el respeto de los derechos fundamentales de todas las personas (*vid.* Jerónimo Sánchez-Beato, 2009).

2.2. Las competencias éticas en las titulaciones universitarias

La defensa de una formación integral como principal objetivo que sirviera a la preparación de la ciudadanía para los nuevos retos del siglo XXI obligaba a incorporar en los diseños de las nuevas titulaciones oficiales una serie de competencias, las cuales se erigen en piezas clave de la nueva formación universitaria en su apuesta por potenciar la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El enfoque de la formación basada en competencias permitiría al estudiantado desempeñarse eficazmente en un mercado laboral dinámico, adaptarse de forma flexible a los rápidos cambios y demandas sociales, y constituirse en agente activo en la construcción de la sociedad del conocimiento (Sánchez-Elvira Paniagua *et al.*, 2010). Dado el lugar destacado que ocupan las competencias dentro de las titulaciones adaptadas al EEES (*vid.* García García, 2010), juzgamos conveniente recurrir a ellas para imbuir el proceso de enseñanza-aprendizaje del carácter ético por el que venimos abogando.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2021) define la «competencia» como «el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje» (p. 19). Pero las competencias han sido objeto de muy diversas clasificaciones. La ANECA (2021) diferencia las competencias en tres grupos según su nivel de concreción:

- **Básicas o generales.** Comunes a la mayoría de los títulos, aunque adaptadas al contexto específico de cada uno de ellos.
- **Específicas.** Propias de un ámbito o título y orientadas a la consecución de un perfil específico de egresado.
- **Transversales.** Comunes a todo el alumnado de una misma universidad o centro universitario, independientemente del título que cursen.

La universidad no puede limitarse a satisfacer las demandas del mercado y los intereses de grupos sociales y profesionales; de ahí que las competencias no deben quedar acotadas a las demandas económicas y sociales del momento, sino que debe promoverse la reflexión crítica y las alternativas de mejora (García García, 2010). No obstante, la doctrina ha alertado acerca de la prioridad que confieren los estudios universitarios a los aspectos específicamente técnicos, en detrimento de consideraciones de índole ética.

Para procurar la formación del estudiantado en valores éticos debemos plantearnos si deseamos hacerlo de forma transversal a todos los títulos universitarios, o bien a través de asignaturas específicas (García López *et al.*, 2009). Esta doble opción, a asumir por cada universidad, determinará el recurso a competencias de carácter transversal, básico o específico. La doctrina mayoritaria defiende una enseñanza-aprendizaje de lo ético que incluya no solo «el conocimiento del código de deberes morales o código deontológico propio de cada profesión», sino también «contenidos propios de la ciudadanía y ética en general que permit[an] construir un proyecto personal de vida que d[é] sentido al ejercicio personal de la profesión» (García López *et al.*, 2009, p. 203). De ahí que no debemos entender las competencias «como un mero saber-hacer o un tipo de conocimiento procedimental» (Aguayo Cuevas y Marchant Araya, 2021, p. 104), sino que, antes al contrario, se trata de ligarlas a la acción desde una visión integral.

En todo caso, para la asimilación de la competencia ética, será preciso emplear los recursos metodológicos docentes adecuados. Algunos trabajos sostienen que la adquisición de las competencias éticas y cívicas debe comportar, aparte de su asimilación, su reflexión y puesta en práctica por parte del estudiantado (Buxarrais Estrada y Martínez Martín, 2009; Mari Ytarte *et al.*, 2016; Vicente Rodríguez, 2006; Zayas Latorre *et al.*, 2019). Como indican Martínez Martín *et al.* (2002), «no nos interesa tanto que el futuro titulado sepa lo que éticamente es o no correcto en el ejercicio de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano» (p. 22). Se explica así el desarrollo de algunas metodologías educativas, como el aprendizaje basado en proyectos, en competencias o el aprendizaje-servicio, capaces de crear experiencias prácticas reales donde el alumnado aporta y construye conocimiento, a la vez que desarrolla competencias específicas para su futuro profesional (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020).

Siguiendo este enfoque, algunas herramientas pedagógicas sugeridas para lograr el aprendizaje integral del estudiantado incorporando competencias de carácter ético serían las siguientes (Carreras Casanovas, 2019; Conde, 2007; Fresno Chávez, 2017; Ormart y Brunetti, 2013; Zayas Latorre y Sahuquillo Mateo, 2016): análisis de contenidos axiológicos; metodología *role playing*; aprendizaje basado en problemas; experiencia educativa crítica, significativa y relevante; relación pedagógica socioafectiva; comunidad de investigación; trabajo con películas (cine); aprendizaje cooperativo; trabajo en comunidades enmarcado en el aprendizaje-servicio; o debates sobre temas de actualidad.

Por lo demás, los múltiples cambios habidos en la sociedad afectan profundamente a la profesión del docente, a quien se le exige integrar en la sociedad al alumnado como persona comprometida y responsable (García García, 2010). De ahí que la educación ética requiera la previa formación del profesorado encargado de su enseñanza, principalmente, si se apuesta por la utilización de competencias transversales o básicas (Buxarrais Estrada y Martínez Martín, 2009; Martino y Naval Durán, 2013; Naval *et al.*, 2016; Tey Teijón y Cifre-Mas, 2011; Zahonero Robira y Martín Bris, 2012), pues el profesorado suele

adolescer de «una gran laguna formativa en la enseñanza de actitudes y valores» (García López *et al.*, 2009). Un repaso de la nutrida literatura vertida en nuestro idioma sobre la temática en torno a la formación ética nos muestra algunas de las principales líneas de análisis exploradas al respecto.

En el cuadro 1, resumimos algunas de las investigaciones prácticas llevadas a cabo (Corominas Rovira, 2001; García López *et al.*, 2009; Hirsch Adler y Pérez Castro, 2005; Lluch Molins *et al.*, 2017; Mayor Paredes, 2020; Morales *et al.*, 2013; Naval *et al.*, 2016; Osorio Mariño *et al.*, 2014; Vicente Rodríguez, 2006), extrayendo de las mismas los aspectos más ligados a la temática abordada en el presente trabajo.

Cuadro 1. Investigaciones empíricas en materia de formación ética

Estudio	Objetivos	Cabecera
Corominas Rovira (2001)	Conocer la percepción del alumnado sobre la posesión de competencias genéricas, la valoración de alumnos y profesores de la importancia de las competencias genéricas para el perfil profesional y la contribución de la universidad al desarrollo de tales competencias.	Universidad de Girona.
Hirsch Adler y Pérez Castro (2005)	Conocer la importancia que los estudiantes le otorgan a cada competencia (de cuatro tipos): cognitivas y técnicas, afectivo-emocionales, sociales y éticas.	Universidad de Valencia y Universidad Nacional Autónoma de México.
Vicente Rodríguez (2006)	Analizar lo que sucede en los prácticum de diferentes carreras en relación con las enseñanzas teóricas que se imparten en la Universidad de Granada, así como los códigos deontológicos de las profesiones a las que aquellas carreras conducen, comprobando las relaciones existentes entre lo determinado en los códigos deontológicos y las situaciones reales de la práctica de la enseñanza.	Universidad de Granada.
García López <i>et al.</i> (2009)	Conocer la percepción del profesorado universitario sobre la ética profesional como disciplina del currículum universitario.	Universidad de Valencia, Universidad Complutense de Madrid y Universitat Jaume I de Castellón.
Morales Trianes <i>et al.</i> (2013)	Estudiar los valores éticos en universitarios y cómo ello incide en la adquisición de competencias solidarias.	Universidad de Málaga.

Estudio	Objetivos	Cabecera
Osorio Mariño <i>et al.</i> (2014)	Conocer las características de un profesional experto en compromiso ético, las dimensiones de esta competencia transversal y el modo en que un proceso de formación continua de profesionales puede desarrollarla o fortalecerla.	Institución de educación superior en Colombia.
Naval <i>et al.</i> (2016)	Explorar la percepción que las autoridades académicas tienen sobre la presencia del aprendizaje-servicio en la metodología empleada por los docentes.	Universidad de Navarra e instituciones sin ánimo de lucro.
Lluch Molins <i>et al.</i> (2017)	Analizar la opinión de las primeras promociones de graduados sobre las competencias que consideraban más relevantes para su carrera profesional, qué papel pensaban que la universidad había tenido en el desarrollo de dichas competencias y cómo las metodologías empleadas y la evaluación habían contribuido a su desarrollo.	Universidad de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de les Illes Balears, Universidad de Granada y Universitat Oberta de Catalunya.
Mayor Paredes (2020)	Conocer la percepción del estudiantado universitario del grado de Educación Social y del coordinador de un proyecto de aprendizaje-servicio realizado en un barrio socialmente desfavorecido.	Universidad de Almería

Fuente: elaboración propia.

3. Método

En este trabajo, hemos defendido la necesidad de una formación integral del estudiantado como ciudadanos activos en una sociedad plural y democrática y como futuros profesionales que actúan de forma consciente y responsable en su esfera laboral. Asimismo, hemos justificado el importante papel que la universidad, como institución encargada de la investigación y la educación en los ciclos superiores, debe desempeñar en la formación ética de sus estudiantes, para lo cual las titulaciones universitarias deberían contemplar algunas competencias de esta naturaleza. Partiendo de lo anterior, hemos acometido un estudio exploratorio cuyo objetivo estriba en conocer la percepción que sobre las competencias éticas tienen quienes han de impartirlas (profesorado) y aprenderlas y/o aplicarlas (estudiantes). Se pretende sondear el conocimiento y la visión del profesorado acerca de la

implementación de la dimensión ética en la formación universitaria, así como la importancia que se concede a las competencias éticas por parte de estudiantes de dos universidades castellanoleonesas y si resulta recomendable, o no, su implantación transversal.

Para la consecución del referido objetivo, hemos realizado una serie de entrevistas a un grupo de docentes, algunos de ellos con experiencia en el área de la ética, que han ayudado a afinar y validar el cuestionario dirigido al estudiantado.

En primer lugar, se presenta el estudio cualitativo realizado al profesorado. Se ha optado por entrevistas en profundidad estructuradas, realizadas a nueve profesores y profesoras universitarias, a fin de conocer su punto de vista sobre la cuestión investigada. De la muestra, dos docentes tenían experiencia en formación ética y siete carecían de la misma. En cuanto a su perfil, el profesorado entrevistado imparte docencia en ramas de conocimiento diversas, incluyendo las ramas de ciencias sociales y jurídicas (Economía, Periodismo o Derecho), ingeniería (Ingeniería de Organización Industrial o Ingeniería Informática), ciencias (Tecnología e Innovación Alimentaria) y ciencias de la salud (Psicología, Ciencias del Deporte o Fisioterapia). Cuatro docentes pertenecen a una universidad pública y cinco a una privada.

Una vez realizadas las entrevistas, se acomete su análisis de contenido, utilizando para ello el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.

Tras conocer la perspectiva del profesorado sobre la dimensión ética en la formación universitaria, se explora la percepción del estudiantado al respecto. Para ello, primeramente, se ha diseñado un cuestionario utilizando escalas de la literatura previa para garantizar la validez del contenido. Así, para medir la importancia de las competencias éticas, se utilizan como referencia los estudios de Corominas Rovira (2001), Hirsch Adler y Pérez Castro (2005) y Vicente Rodríguez (2006); y para medir la forma preferida de recibir la formación ética, el de García López *et al.* (2009). Por su parte, para medir la percepción sobre la formación ética recibida en la universidad se utilizan como referencia los trabajos de Osorio Mariño *et al.* (2014), Naval *et al.* (2016) y Lluch Molins *et al.* (2017). Las escalas empleadas son tipo Likert de cinco puntos, desde 1 –totalmente en desacuerdo– hasta 5 –totalmente de acuerdo– con cada ítem. Además, se pide que respondan a algunas cuestiones de perfil, como el género, la edad, la titulación y si trabajan o no.

Tras diseñar el cuestionario, se recoge información primaria de estudiantes en dos universidades españolas (una pública y otra privada). El alumnado al que se le pasa el cuestionario está estudiando el último curso de grado (4.º) o posgrado, para, de este modo, procurar mayores conocimientos académicos y madurez en la muestra. El 95,80 % de la muestra se encuentra cursando titulaciones de grado, como Administración de Empresas (ADE) (54,10 %), Publicidad y Relaciones Públicas (29,60 %), Derecho y ADE (4,10 %), Comunicación (2 %), Informática (2 %), Finanzas y Contabilidad (1 %), Filología (1 %), Historia (1 %) o Magisterio (1 %). Mientras que el 4,20 % cursa el posgrado de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas. Se realiza un muestreo discrecional y se obtienen 100 cuestionarios válidos.

4. Resultados

4.1. Percepción del profesorado universitario sobre la formación ética

El análisis de contenido de las entrevistas al profesorado universitario nos ofrece un resultado interesante acerca de su percepción sobre la formación ética.

A la pregunta de «si la universidad debería estar implicada en la formación ética del estudiantado», todo el profesorado entrevistado responde afirmativamente. El personal docente que no imparte asignaturas de ética reconoce la importancia que tiene dicha dimensión tanto en el ejercicio de las diferentes profesiones como para el conjunto de la sociedad. En esta misma línea, el profesorado experto se muestra contundente al formular la siguiente pregunta retórica: «¿Cómo se va a eliminar la formación ética del currículum? Es imposible».

También coincide el profesorado entrevistado en que la formación ética debe procurarse en todas las titulaciones universitarias sin excepción, pues es clave para que todo el estudiantado desarrolle la capacidad de pensar de forma autónoma. Sin embargo, a la hora de proponer «cómo debe implementarse en las titulaciones», se observa una falta de consenso entre el profesorado inexperto en la enseñanza de ética. Tres docentes creen que es adecuado hacerlo a través de una asignatura específica; dos docentes defienden una postura transversal, mediante varias asignaturas; y, finalmente, dos docentes proponen hacerlo a través de ambas opciones: una asignatura específica y un enfoque transversal en todas las materias. Esta última propuesta es la que plantea el profesorado con experiencia.

Aunque hay consenso respecto a la necesidad de incluir una formación ética en la universidad, la mayoría del profesorado no experto en ética considera que los estudios universitarios carecen de una dimensión ética. Estos creen que es debido, principalmente, a la falta de recursos (formación del profesorado, tiempo disponible y materias específicas), a la orientación técnica de la formación y a la dificultad de enseñar este tipo de dimensiones. Por otra parte, dos docentes entrevistados consideran que las competencias de carácter ético que se incluyen en los planes de estudio son idóneas y otros dos que no lo son; y dos docentes entrevistados manifiestan su desconocimiento ante este último aspecto.

Por otro lado, el profesorado con experiencia en formación ética presenta disparidad en cuanto a esta cuestión:

A: «Como digo, en la universidad se suele adoctrinar y no se enseña a los estudiantes a pensar de forma crítica. Hay una dimensión ética (adoctrinamiento moral), pero no hay una formación ética completa en la que se permita a los estudiantes pensar por sí mismos y seguir formándose en aspectos éticos».

B: «Creo que sí lo hace. [...] Pero la ética no es publicitar valores, sino aprender a reflexionar sobre ellos [...]».

Además, estos docentes expertos en ética consideran que, en general, sí se incluyen competencias éticas en las memorias de los títulos; no obstante, afirman que las enseñanzas se inclinan más hacia los aspectos técnicos.

En cuanto a la «percepción que tiene el profesorado sobre la propia formación del personal docente con respecto a las cuestiones éticas», todas las personas entrevistadas juzgan necesaria una formación previa al efecto. También piensan que esta formación debe ser tanto específica, por titulaciones o ramas, como genérica, común para toda la universidad.

Finalmente, se plantean tres cuestiones relacionadas con el «cómo se debe implementar la dimensión ética en la formación universitaria»: las virtudes que deberían trabajarse; el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje para evitar posiciones extremas; y el tipo de técnicas y metodologías docentes más apropiadas.

En cuanto a las virtudes, el profesorado no especializado en ética propone una gran diversidad de virtudes que, bajo su punto de vista, deberían trabajarse con el estudiantado al implementarse la formación ética, siendo las más repetidas: honestidad, respeto, empatía, justicia, responsabilidad, templanza, paciencia, pensamiento crítico y equidad. Y el profesorado con experiencia en ética afirma:

A: «La "virtud" más importante es saber pensar por sí mismo y tener capacidad de pensamiento crítico».

B: «La valentía, la apertura de mente, el respeto por la autoridad, el aprecio del legado de las generaciones pasadas».

Con relación al enfoque que debería tener el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de la «dimensión ética del estudiantado para evitar posiciones extremas» (como el adoctrinamiento o el relativismo axiológico), en general, se trata de una cuestión compleja y desconocida para el profesorado no especializado en la materia. Sin embargo, parte de este grupo propone centrarse en el estudio del caso, la objetividad, el espíritu crítico, los conocimientos o un enfoque ecléctico. En cuanto a la percepción que tiene el profesorado con experiencia en ética, uno de ellos plantea que «la ética es justamente evitar el adoctrinamiento».

Por último, respecto a las técnicas y metodologías docentes, la mayoría del profesorado no experimentado en ética propone una combinación de varias de ellas. Plantea la importancia de los casos prácticos y el trabajo cooperativo como principales técnicas. Asimismo, propone el aprendizaje de servicio, el aprendizaje basado en proyectos, el *role playing*, el debate y la reflexión. Por su parte, el profesorado experto en la materia destaca:

A: «Lectura, pensamiento y escritura».

B: «Todas las técnicas señaladas son imprescindibles, salvo el aprendizaje-servicio, que tiene más que ver con la aplicación personal de competencias que con el aprendizaje de estas».

4.2. Percepción del estudiantado universitario sobre la formación ética

Comenzamos este epígrafe presentando la ficha técnica que muestra información detallada de la recolección de información (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Ficha técnica del estudio

Características	Encuesta
Universo	Estudiantes universitarios de cuarto curso de grado o posgrado.
Ámbito geográfico	Castilla y León.
Tamaño muestral	100 encuestas válidas.
Muestreo	Discrecional.
Fecha	Enero-marzo 2020

Fuente: elaboración propia.

El perfil predominante de la muestra es el de mujeres universitarias (61 %) menores de 22 años (63 %) que estudian grados de las ramas de ciencias sociales y jurídicas (88,80 %) y trabajan (69 %). El perfil es similar al del estudiantado universitario a nivel nacional, pues la mayoría son mujeres (55 %) de edades comprendidas entre 18 y 21 años (57,80 %) y que estudian grados de las ramas de ciencias sociales y jurídicas (85,60 %) (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE], 2019).

A continuación, se ha realizado un análisis descriptivo con la ayuda del programa IBM SPSS Statistics. El análisis de frecuencias sugiere que, entre los aspectos que las personas encuestadas consideran importantes para su futuro desempeño profesional, la ética ocupa el cuarto lugar. Es decir, para menos de la mitad (41 %) de la muestra, la ética es importante para su futuro desempeño profesional. A un mayor porcentaje de la muestra le resultan importantes otros aspectos por delante de la ética, como la profesionalidad (65 %), la actitud (60 %) y los conocimientos (55 %).

Cuando se les pregunta qué entienden por «formación ética», el 49 % de la muestra sugiere que es una «formación en valores». Por otra parte, un 82 % prefiere recibir la formación ética de forma transversal a lo largo de la titulación, frente al 17 % que desearía obtenerla en una única asignatura. Un 58 % afirma leer las guías docentes, mientras que un 42 % reconoce no leerlas. Finalmente, casi la mitad del estudiantado (43,40 %) señala que ha leído

las competencias de la guía docente y que las entiende, frente a una mayoría (51,50 %) que no las ha leído y un pequeño porcentaje (5,10 %) que las ha leído, pero no las entiende.

Para conocer la importancia que concede el estudiantado a la formación ética, se procedió a analizar los valores medios otorgados a cada cuestión planteada. Como se observa en el cuadro 3, de forma generalizada se da una alta importancia a las competencias éticas. Así, el estudiantado considera que la formación ética le permitiría un mayor desempeño profesional y mejoraría su papel como ciudadano/a. Además, considera que la universidad y su profesorado tienen un papel clave en dicha formación ética. Finalmente, para su impartición, se da una mayor importancia a las cuestiones prácticas y a los estudios de casos.

Cuadro 3. Importancia media concedida a las competencias éticas

Ítems	Puntuación media	Desviación típica
La universidad debe procurar mi formación ética para ayudarme a ser mejor ciudadano.	3,75	0,857
La formación ética me permitiría ser un mejor profesional en mi sector.	4,04	0,803
La formación ética permitiría a los estudiantes de todas las titulaciones ser mejores profesionales en sus respectivos sectores.	3,86	0,899
La universidad debe cumplir una importante labor en la formación ética.	3,85	0,952
El profesorado universitario debe implicarse en la formación ética profesional de sus alumnos.	3,84	0,927
Considero las competencias éticas como unas de las competencias más importantes de todas las que se adquieren en mi titulación.	3,12	1,122
La formación ética debería incluir una parte teórica.	2,84	1,161
La formación ética debería incluir una parte práctica que analizara casos reales y simulados.	3,97	1,020
Para tener resultados positivos en la universidad, siento que tengo que decir/hacer cosas que a veces contradicen mis valores éticos.	2,96	1,286

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, se realizó un análisis mediante el estadístico Chi-Cuadrado para determinar las asociaciones significativas entre la importancia de la formación ética y la formación ética recibida en la universidad y tres variables categóricas dicotómicas (lectura de las competencias [«sí las entiende» o «no las lee o no las entiende»], género [hombre o mujer] y trabaja [sí o no]). El cuadro 4 muestra los resultados significativos del análisis mediante el estadístico Chi-Cuadrado para un nivel de confianza del 99 % ($p < 0,01$) o 95 % ($p < 0,05$).

Cuadro 4. Variables relacionadas significativamente de acuerdo con un análisis de Chi-Cuadrado

Variable categórica	Frecuencia de porcentaje relativa al grupo de estudiantes que están «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo»*	Percepción del estudiante	χ^2 Pearson
Lectura de las competencias	Las he leído, pero no las entiendo 5%	Trato de forma respetuosa y amable al resto de miembros de la universidad.	11,72**
	Las he leído y las entiendo 43%		
	No las he leído 50%		
Género	Hombre 48,50%	Las competencias éticas se encuentran entre las más importantes que se adquieren en la titulación.	13,57***
	Mujer 32,80%		
	Hombre 45,50%	El plan de estudios no permite recibir una formación ética adecuada desde un punto de vista práctico.	18,06***
	Mujer 16,40%		
	Hombre 63,60%	La ética en la empresa es un criterio que guiará la búsqueda de empleo.	11,48***
	Mujer 62,30%		
Trabajo	Sí 95,70%	Trato de forma respetuosa y amable a los profesores.	6,06**
	No 82,80%		
	Sí 32,80%	Creencia de que en el ámbito profesional se respetan los valores éticos.	9,15**
	No 40%		

* Se muestra únicamente la frecuencia de respuesta de los estudiantes que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo»; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Fuente: elaboración propia.

Las personas que han leído y entienden las competencias, en comparación con las que no las entienden, son las que más aseguran tratar de forma respetuosa y amable al resto de miembros en la universidad (43 %).

Los hombres señalan, en mayor medida que las mujeres, que las competencias éticas se encuentran entre las más importantes que se adquieren en la titulación (48,50 %) y que la ética en la empresa es un criterio que guiará su búsqueda de empleo (63,60 %). Sin embargo, los hombres consideran en mayor medida que las mujeres que el plan de estudios no les ha permitido recibir una formación ética adecuada desde un punto de vista práctico (45,50 %).

El estudiantado que trabaja, en comparación con el que no trabaja, en mayor medida, afirma tratar de forma respetuosa y amable a sus docentes (95,70 %) y cree menos en la idea de que en el ámbito profesional se respetan los valores éticos (32,80 %).

5. Discusión y conclusiones

En el escenario actual, resulta conveniente elaborar propuestas que favorezcan la formación integral del estudiantado, incluyendo la dimensión ética en la educación. En este sentido, creemos preciso que la universidad se implique en el objetivo de lograr una formación ética de sus estudiantes a través de la incorporación de competencias éticas en las asignaturas que conforman el plan de estudios. Al respecto, apreciamos una brecha entre lo dispuesto en la normativa dictada en el marco del EEES y el diseño de los títulos universitarios finalmente acometido por parte de las universidades. Para ello, hemos contextualizado el tema con ayuda de literatura relevante y hemos recogido información primaria mediante entrevistas exploratorias de la percepción del profesorado experto y no experto en la enseñanza de ética, así como a través de encuestas a estudiantes. Este es uno de los pocos trabajos empíricos sobre el tema.

Por lo que se refiere a las entrevistas realizadas al profesorado, cabe destacar el consenso sobre la necesidad de formación ética, por su importancia en el ejercicio profesional y en la sociedad, en consonancia con el aumento señalado de los conflictos éticos en el ejercicio profesional (Zayas Latorre y Sahuquillo Mateo, 2016). También coinciden en la necesidad de implantarla o reforzarla, ya sea mediante una asignatura específica durante los estudios, o bien de forma transversal en las distintas asignaturas, e incluso preferiblemente combinando ambos enfoques. Asimismo, consideran preciso formar al profesorado en ética. Todas estas opiniones refrendan el posicionamiento de las autoras de este trabajo en favor de una formación ética, abierta, crítica y plural. Como virtudes que hay que trabajar relacionadas con la ética resaltan las siguientes: honestidad, respeto, empatía, justicia, responsabilidad, templanza, paciencia, pensamiento crítico y equidad. Los casos prácticos y el trabajo colaborativo, junto con un adecuado debate y reflexión, pueden fomentar el logro de esa dimensión ética en las asignaturas.

Las encuestas realizadas al estudiantado de los últimos cursos de grado y de posgrado revelan, coincidiendo con las respuestas del profesorado no experto en ética, que, en muchos casos, desconocen las competencias éticas, que no las leen en las guías docentes o que, si las leen, no las entienden. Para menos de la mitad del estudiantado consultado, la ética –entendida como formación en valores, según la definen– es importante para su futuro desempeño profesional. Las personas más sensibles con la formación y las competencias éticas, y que darían importancia a una asignatura específica sobre ética, son quienes afirman tratar con más respeto al resto de miembros en la universidad, así como sostienen que la universidad tiene un deber con la formación ética y que ello les permitiría ser mejores profesionales en sus respectivos sectores. Este posicionamiento también se detecta más en hombres que en mujeres, así como en el estudiantado que trabaja, en comparación con el que no trabaja.

En definitiva, y como sugerían Bolívar (2005) y Cortina (2010), la ética debe ser una meta en la educación y se considera crucial para favorecer la reflexión crítica. Por ello, cabe recomendar a las universidades la reflexión sobre la conveniencia de incorporar competencias éticas en las asignaturas de los títulos oficiales que ofrecen, visibilizarlas y explicarlas, dado que tanto profesorado como estudiantado, en ocasiones, no son conscientes de su existencia o no las entienden. Asimismo, sería pertinente la formación del profesorado en valores éticos para su ulterior incorporación en las asignaturas con la finalidad de conseguir el éxito en su enseñanza e implantación.

Antes de finalizar, debemos señalar que este trabajo presenta alguna limitación, como la pequeña muestra de profesorado consultado mediante entrevista. Con todo, podemos justificarlo indicando que el objetivo de esas entrevistas era exploratorio y pretendía complementar las respuestas de estudiantes y ayudar en la revisión de escalas del cuestionario a estudiantes. Como futuras formas de desarrollo y mejora del trabajo, consideramos que la ampliación de la muestra a más docentes y a otros miembros de la comunidad universitaria, y el estudio diferenciado por ramas de conocimiento, serían enriquecedores para comprender mejor el papel de la ética en la formación universitaria. De igual modo, este trabajo es meramente descriptivo, dada la ausencia de literatura empírica sobre el tema, y en el futuro sería interesante desarrollar un modelo causal sobre los factores antecedentes y consecuentes de la formación ética en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Aguayo Cuevas, C. y Marchant Araya, P. (2021). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles Educativos*, 43(171), 102-118. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>
- ANECA. (2021). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (grado y máster)*. <https://www.unirioja.es/servicios/opp/imptit/norm/G-ANECA-GM.pdf>
- Bautista, O. D. (2021). Ética para la universidad: problemas y retos actuales. *Encuen-*

- tros *Multidisciplinares*, 23(68), 1-16. <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/revista-68/oscar-diego.pdf>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-93.pdf>
- Buxarrais Estrada, M.^a R. y Martínez Martín, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017352016>
- Carreras Casanovas, A. (2019). Cómo hacer del derecho constitucional una materia amigable con la complicidad de la sociedad. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 12, 13-43. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.240>
- Conde, S. L. (2007). La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. *Decisio*, 17, 21-25. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_17/decisio17_saber4.pdf
- Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista Educación*, 325, 299-321. https://se.de.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=9962_19
- Cortina, A. (2004). Educar personas y ciudadanos democráticos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 29-45. <https://revisetaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1067>
- Cortina, A. (2010). Problemas éticos actuales. *Revista Taula. Quaderns de Pensament*, 42, 173-185. <https://www.raco.cat/index.php/Taula/article/download/244731/327758/>
- CRUE. (2019). *La universidad española en cifras*. <https://www.crue.org/publicacion/espanola-en-cifras/>
- De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencia-Universidad de Oviedo. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Esteban Bara, F. (2018). Ideas de ayer para la educación universitaria de hoy. *Foro de Educación*, 16(24), 215-232. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/456>
- Fresno Chávez C. (2017). *La formación de valores: reto del siglo XXI*. Editorial Universitaria.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/31411/1/Competencias%20eticas%20del%20profesor%20REIFOP.pdf>
- García López, R., Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Ferrández Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 199-221. <https://doi.org/10.14201/3166>
- Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Society for Research into Higher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED415722>
- Hirsch Adler, A. y Pérez Castro, J. (2005). Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y la UNAM. *Reencuentro*, 43, 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004304>
- Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2009). Derechos fundamentales, igualdad, paz y democracia como principios inspiradores de los Planes

- de Estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. V. García Manjón (Coord.), *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia* (pp. 87-119). Netbiblo.
- Lluch Molins, L., Fernández-Ferrer, M., Pons Seguí, L. y Cano García, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios. Estudio de casos en cuatro titulaciones. *Revista Currículum*, 30, 49-64. <https://www.ull.es/revistas/index.php/currículum/article/view/36>
- Marí Ytarte, R. M.^a, Moreno, R. e Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia, *Foro de Educación*, 14(20), 49-69. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005>
- Martí-Vilar, M. y Marcos Moliner, M. (2018). Un modelo de enseñanza desde la universidad: construcción de competencias y valores para el futuro profesional socialmente responsable. En A. Richart, M. García-Granero, C. Ortega Esquembre y L. Tienda Palop (Eds.), *Juicio moral y democracia: retos de la ética y la filosofía política* (pp. 387-403). Comares. <https://www.uv.es/gibuv/BIOETICA2016.pdf>
- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M.^a R. y Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-44. <https://doi.org/10.35362/rie290949>
- Martínez Urionabarrenetxea, K. (2018). Algunas reflexiones para una educación para la democracia. En A. Richart, M. García-Granero, C. Ortega Esquembre y L. Tienda Palop (Eds.), *Juicio moral y democracia: retos de la ética y la filosofía política* (pp. 108-114). Comares. <https://www.uv.es/gibuv/BIOETICA2016.pdf>
- Martino, S. C. y Naval Durán, C. (2013). La formación ética y cívica en la universidad. El papel de los docentes. *Edetania*, 43, 161-186. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/223>
- Mayor Paredes, D. (2020). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.4562>
- Morales, F. J., Trianes, M.^a V. y Cañete, L. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula abierta*, 41(2), 55-66.
- Naval, C., Arbués, E. y Vereá, N. (2016). El aprendizaje-servicio como recurso pedagógico en la universidad. *Educación y Diversidad. Revista Inter-Universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 10(2), 127-139. [http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2016\(2\)](http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2016(2))
- Navarro-Medina, E. (2015). El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la historia de España. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 14, 49-59. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss14/>
- Ormart, E. B. y Brunetti, J. (2013). La formación de los docentes en competencias éticas. *Nodos y Nudos. Revista de la Red de Calificación de Educadores*, 4(35), 10-21. <https://doi.org/10.17227/01224328.2262>
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Revista de Occidente.
- Osorio Mariño, M., López Padilla, M.^a G. y Valenzuela González, J. R. (2014). Profesionales éticamente competentes, *Polisemia*, 17, 18-39. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.10.17.2014.18-39>
- Pallarès Piquer, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach, *Estudios sobre Educación*, 38, 9-27.

- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE núm. 233, de 29 de septiembre de 2021).
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Sánchez-Elvira Paniagua, Á., López-González, M.ª A. y Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6217>
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M.ª M. (2016). El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. *Educación y Diversidad*, 10(2), 17-24. https://www.researchgate.net/publication/321318720_El_aprendizaje-servicio_en_la_Educacion_Superior_Una_via_de_innovacion_y_de_compromiso_social
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Simon, R. L. (1994). *Neutrality and the Academic Ethic*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Tey Tejión, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 225-242. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05de85a8-0baf-4dd9-a706-2a4946d6dc3/re201111-pdf.pdf>
- Valverde Castro, U. A. (2022). Formación integral de los estudiantes de la carrera de Administración y Negocios Internacionales. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 2. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3133>
- Vicente Rodríguez, P. S. (Dir.) (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 339, 711-744. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-30.html>
- Vidal Fernández, F. (2003). Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 57-82. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ab60af05-f920-4eff-a1a3-da09460e7540/re200311399-pdf.pdf>
- Zabalza, M. Á. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zahonero Robira, A. y Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>
- Zayas Latorre, B., Gozávez Pérez, V. y Gracia Calandín, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/55443/4564456548995/>
- Zayas Latorre, B. y Sahuquillo Mateo, P. (2016). Metodologías para una ética docente aplicada. *Edetania*, 50, 175-189. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/26>

ID Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato. Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid, España). Licenciada en Derecho por la Universidad de Granada (España), con premio extraordinario de licenciatura, y doctora en Derecho por la Universidad de Almería (España). Profesora e investigadora de universidad desde 1995. Ha trabajado en diversas universidades (españolas y extranjeras) y también ha sido profesora invitada en diferentes universidades para impartir talleres, másteres, clases de doctorado y cursos de especialización. Sus áreas de especialización son el derecho constitucional, materia en la que ha realizado numerosas publicaciones científicas, la metodología de la investigación jurídica y la innovación docente. Entre sus tareas de gestión universitaria, ha sido vicerrectora de Investigación y Relaciones Internacionales en la Universidad Europea Miguel de Cervantes, donde trabaja actualmente.

ID Sonia San Martín Gutiérrez. Universidad de Burgos (España). Profesora catedrática de Marketing. Fue directora de la Oficina de Marketing y del Máster Universitario en Administración de Empresas (MBA) en la Universidad de Burgos, miembro de la Comisión Docencia, de la Comisión de Investigación de la Universidad de Burgos y de la junta directiva de la Asociación Española de Marketing Académico y Profesional (AEMARK). Tiene cuatro quinquenios y tres sexenios. Es directora del Grupo de Investigación I+M+i y del Grupo de Innovación Docente IM@GE (Innovación Multidisciplinar Aplicada a los Grupos de Enseñanza). Ha dirigido cinco tesis doctorales y ha participado en más de 20 proyectos de investigación de la Junta de Castilla y León, del Ministerio de Educación y Ciencia, de la Fundación Ramón Areces y de la Unión Europea. Sus trabajos han sido publicados en más de 100 revistas nacionales e internacionales de impacto. Ha recibido premios de la Federación de Empresarios de Comercio de Burgos (FEC), del Consejo Económico y Social de Castilla y León (CES), de la Escuela de Negocios ESIC y de la Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas (AEDIPE).

ID Paula Rodríguez-Torrico. Universidad de Burgos (España). Diplomada en Ciencias Empresariales y licenciada en Investigación y Técnicas de Mercado por la Universidad de León (España), con premio extraordinario de licenciatura. Doctora por la Universidad de Burgos, con premio extraordinario de doctorado. Actualmente, profesora ayudante doctora en la Universidad de Burgos. Entre sus líneas de investigación se encuentra el comportamiento del consumidor en contextos digitales, considerando el uso que se hace de distintos dispositivos. De esta línea de investigación se desprenden sus intereses por entender el uso de la tecnología en otros contextos, como el educativo y el turístico. Ha publicado su trabajo en revistas científicas internacionales de alto impacto, ha asistido y participado en varios congresos científicos y ha recibido distintos premios por su investigación.

ID Nadia Jiménez Torres. Universidad de Burgos (España). Profesora titular de universidad del área de comercialización e investigación de mercados de la Universidad de Burgos. Tiene un sexenio de investigación reconocido por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) y por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Su investigación sobre el comportamiento del consumidor, el marketing internacional, el comercio electrónico y el móvil se ha publicado en 37 artículos de investigación en revistas científicas nacionales e internacionales, en un libro y en tres capítulos de otra obra. Ha dirigido proyectos de investigación financiados en convocatorias competitivas internacionales y participa en proyectos nacionales de investigación del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital y europeos (YoungMob). Es miembro de un grupo de investigación en marketing de la Universidad de Burgos y de una unidad consolidada de investigación en Castilla y León.

Contribución de autoras. Propuesta de idea de investigación, redacción del marco teórico y aplicación de las entrevistas y de las encuestas en la Universidad Europea Miguel de Cervantes: E. J. S.-B.; Revisión y modificación del marco teórico, aplicación de las entrevistas y encuestas en la Universidad de Burgos, revisión del estudio empírico y coordinación del trabajo teórico y del estudio empírico: S. S. M. G.; Redacción de las entrevistas dirigidas al profesorado y de las encuestas a los estudiantes: E. J. S.-B. y S. S. M. G.; Análisis de datos cualitativos: P. R.-T.; Análisis de datos cuantitativos: N. J. T.; Redacción de los resultados (estudio empírico): P. R.-T. y N. J. T. Revisión de la adaptación del trabajo a las normas editoriales de la revista: E. J. S.-B., S. S. M. G., P. R.-T. y N. J. T.