



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Casares, P. M., Carmona, G., Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Número Especial, 2010

Valores profesionales en la formación universitaria

Professional Values in University Education

Pilar M. Casares García (1)

pcasares@ugr.es

Gabriel Carmona Orantes (1)

gcarmona@ugr.es

Francisco Miguel Martínez-Rodríguez (2)

miguelmr@ugr.es

1 Grupo de Investigación Valores Emergentes y Educación Social

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía

Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja, s/n

18071 Granada, España

2 Facultad de Ciencias Sociales

Departamento Ciencias Sociales

Universidad Pablo de Olavide

Carretera de Utera, Km. 1

Edif. 14, 2ª planta, Despacho 22

41013 Sevilla, España

(Recibido: 5 de abril de 2008; aceptado para su publicación: 22 de enero de 2010)

Resumen

Una de las funciones esenciales de la universidad es la capacitación profesional. El ejercicio correcto de una profesión requiere no sólo el dominio de competencias técnicas, sino también el desarrollo de valores éticos. Para adecuarse a las necesidades de la sociedad y a las de los alumnos, así como a las demandas del empresariado y a sus criterios de empleabilidad, la formación universitaria ha de ofrecer un modelo de desarrollo integral que, junto a las competencias técnicas y cognitivas, contemple, de forma planificada, el crecimiento personal y moral.

Palabras clave: Formación universitaria, empleabilidad, valores éticos, competencias, mercado de trabajo.

Abstract

One of the key functions of universities is professional training. Performing professional tasks properly calls for not only acquisition of the appropriate technical competences, but also the development of ethical values. In order to adjust to the needs of society and students, university education should offer an integrated development model, which, in addition to technical and cognitive competences, also plans for the inclusion of personal and moral growth.

Key words: College instruction, employment potential, ethics, competence, labor market.

Introducción

En un momento como el actual, en el que los sistemas universitarios están siendo sometidos a profundos cambios, y puesto que entre las funciones de la educación superior se encuentra la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, es ineludible revisar los aspectos de la formación profesionalizadora –las competencias para la empleabilidad– que las universidades han de proporcionar. En este trabajo se defiende la necesidad de capacitación científico-técnica, pero se considera que un modelo exclusivamente intelectual y tecnicista resulta limitado si ha de capacitar también para un desempeño laboral que sea fuente de crecimiento personal, de satisfacción para las empresas y de progreso social, más allá de la mera productividad y del rendimiento económico; ambos imprescindibles, pero insuficientes desde un punto de vista humanizador.

Por otra parte, la calidad de la educación superior no se resuelve en el logro de un producto coherente con sus *inputs* y procesos (calidad = eficiencia) y de un producto acorde con sus metas y objetivos (calidad = eficacia); sino que, además, debe haber coherencia de las metas/*inputs*/procesos/productos con los valores, las expectativas y las necesidades sociales (calidad = funcionalidad) (De la Orden *et al.*, 1997).

En este sentido, tanto la revisión de la literatura científica como las exigencias de los empresarios ponen de manifiesto el peso de la eticidad en las expectativas, las necesidades y los valores que se encuentran en el núcleo de la funcionalidad. Por ello, desde una perspectiva axiológica sobre formación integral de cada persona, y desde una perspectiva de calidad de vida y de progreso para los individuos y para las sociedades, en este trabajo no sólo se asume que los valores éticos forman parte de la estructura de las competencias, sino también que es necesario planificar expresamente competencias éticas como parte de la formación de los universitarios. En consecuencia, los objetivos del presente artículo son:

- a) Mostrar que el trabajo, como fuente de desarrollo personal, de satisfacción de las empresas y de progreso social, no sólo requiere desarrollo de capacidades científicas y técnicas, sino también éticas.
- b) Fundamentar, de modo teórico y empírico, las necesidades y demandas sociales de ética profesional.
- c) Mostrar que un modelo de competencias para la empleabilidad ha de contemplar explícitamente la formación en competencias éticas que contribuyan a la madurez moral.
- d) Contribuir a la expansión y consolidación de modelos formativos para la empleabilidad, que contemplen competencias éticas.

I. La función profesionalizadora de la universidad

Una de las funciones esenciales de la universidad es capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, junto al desarrollo científico, técnico y cultural, los cuales, por otra parte, han de encontrarse en el fundamento de las acciones emprendidas por un profesional competente. La interpretación de la formación universitaria como *capacitadora de futuros profesionales* se encuentra en la educación superior como expectativa y necesidad del propio mundo laboral, que trasciende a la misma universidad y pone de manifiesto uno de los compromisos que la sociedad le demanda. Así, junto a los gobiernos, a los alumnos y a los profesionales directamente implicados en la educación superior, también se preocupan de ésta los empresarios –en definitiva, los empleadores–, quienes consideran los centros universitarios como lugares de “capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico” (De la Orden *et al.*, 1997, Secc. La calidad de educación universitaria, párr. 6).

Esta preocupación por la profesionalización ha sido reconocida en leyes y otros documentos que afectan la ordenación de los estudios universitarios y los planteamientos en los que éstos se fundamentan. En el caso de España, entre las funciones de la universidad reconocidas en la Ley Orgánica 6/2001 se encuentra: “La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos” (Art. 1.2.b).

Es innegable, en efecto, que las universidades, en el cumplimiento de su responsabilidad social, han de elaborar sus planes de estudios atendiendo a necesidades reales del mercado de trabajo. Actualmente, en la sociedad de la globalización, los espacios educativos se expanden formalmente hacia lo supranacional y, mientras en Europa se construye el Espacio Europeo de Educación, Iberoamérica desarrolla el Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

Europa avanza hacia el cada vez más próximo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) e Iberoamérica hacia el Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIBES). En ambos casos, una de las tendencias y finalidades más claramente explicitadas es la inserción de los egresados no sólo al mercado laboral, sino a un mercado laboral globalizado. La identificación de perfiles profesionales que guíen las titulaciones y programas, el establecimiento de objetivos acordes con el empleo, la empleabilidad de los egresados son aspectos contemplados tanto en el Proyecto Tuning europeo como en el de América Latina. Así, mediante la formación universitaria de grado, los titulados habrán desarrollado todo un elenco de competencias dirigido fuertemente a su empleabilidad (González y Wagenaar, 2003; Beneitone *et al.*, 2007).

II. El enfoque de competencias y su relación con el mundo del trabajo

El interés por las competencias y su aparición en el lenguaje especializado surgieron a finales de los años sesenta y principios de los setenta del pasado siglo XX. Su surgimiento se originó a raíz de una serie de investigaciones centradas fundamentalmente en el ámbito de la psicología industrial y de las organizaciones (Haire, Ghiselli y Porter, 1971; Mischel, 1968, entre otros). Estos estudios se enfocaron en los rasgos de la personalidad de los trabajadores y su desempeño profesional, como método para medir la eficiencia en un puesto de trabajo.

Una de las primeras investigaciones que estableció una relación causal entre personalidad y desempeño se debe al profesor de Psicología del Trabajo de la Universidad de Harvard, David McClelland, considerado el creador del análisis de las competencias. En 1973, utilizó por vez primera este término ligado, sobre todo, al ámbito empresarial, al publicar en la prestigiosa revista *American Psychologist* un artículo titulado "Medir la competencia en vez de la inteligencia" (*Testing for competence rather than Intelligence*). McClelland señalaba que ni el cociente intelectual (CI) que medían los test de inteligencia utilizados hasta la fecha, ni los expedientes académicos evaluados a través de exámenes y calificaciones escolares permitían medir con precisión la manera en que las personas se adaptan a los puestos de trabajo, es decir, no predecían con fiabilidad el buen desempeño en el trabajo y, por ende, la consecución del éxito profesional.

McClelland (1973) buscaba las variables para explicar un desempeño excelente en el trabajo. Para ello, estableció un conjunto de características que permitían diferenciar los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores, por medio de una serie de entrevistas y observaciones. Con ellos, mostró las competencias de

los profesionales que desempeñaban con eficacia y talento las tareas y funciones propias de su puesto de trabajo (Martínez-Rodríguez, 2008a).

Actualmente, en el contexto universitario, los proyectos Tuning, que surgieron para contribuir eficazmente a la creación de los espacios supranacionales de educación superior, consideran y desarrollan con especial énfasis los resultados del aprendizaje en forma de competencias. Esto se considera ventajoso en varios sentidos, entre los que se encuentran, precisamente la transparencia y evaluación de los perfiles profesionales y el acceso al mundo del trabajo, así como la contribución al crecimiento de los niveles de empleabilidad y a una predicción más confiable de rendimiento y productividad en el trabajo (González y Wagenaar, 2003; Beneitone, 2007).

En estos proyectos se enfatiza el binomio empleo-competencias:

La reflexión sobre la relación entre competencias y empleo es muy antigua. La búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo más allá de medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos, se considera a menudo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias (González y Wagenaar, 2003, p. 35).

En el polo opuesto, el rechazo al modelo competencias/empleabilidad proviene, en buena medida, de lo que tiene de planteamiento economicista, que busca exclusivamente potenciar la máxima eficiencia y productividad de los trabajadores. Las críticas están vinculadas a la idea de tecnocracia, a la de reproducción capitalista (García Fernández, 2006), a los intereses de las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos (Guerrero, 2005; Escudero, 2007). O bien, proceden de posiciones como la de Barnett (2001), quien sostiene que las capacidades y competencias buscan mejorar la competitividad, dejando de lado otras cualidades humanas, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética o la generosidad. . En este mismo sentido, también parece apuntar Santos (2009), en la medida en que sugiere un estilo educativo antes relacionado con la transformación radical y básica de nuestra sociedad, que con la promoción de (anti)valores propios de la existente como es, según él, la competitividad entre los individuos que subyace en nuestros sistemas educativos. Este autor trae a colación enfoques pedagógicos en los que lo fundamental no es la adaptación a un modelo económico existente, sino su crítica distanciada desde horizontes marcadamente utópicos.

En definitiva, ¿la función de formar universitarios que dominen competencias que harán de ellos buenos profesionales, puede plantearse al margen del conocimiento científico, la innovación, la formación humanística, el desarrollo humano? ¿La universidad ha de preparar a los estudiantes para que desarrollen una profesión, convirtiéndose en meros eslabones de una cadena en la que su quehacer está desprovisto de sentido? ¿Es razonable –o prudente– marginar o dejar al azar el aprendizaje ético y moral en la universidad? (Esteban y Buxarrais, 2004). ¿Es posible –o deseable– un enfoque basado en competencias al margen de la ética? ¿Hemos de amoldarnos a “un modelo de formación universitaria más economicista

que moral basado en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales”? (Mínguez, 2005, p. 313), ¿No hemos de considerar igualmente importantes los valores y competencias éticas?

III. De las competencias a los valores para el desarrollo profesional

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, las competencias deben asumirse:

Como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos (tácitos y explícitos), habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (...) las competencias (...) constituyen una categoría específica de características individuales que tienen lazos estrechos con los valores y con los conocimientos adquiridos (Jover, Fernández-Saliner y Ruiz, 2005, p. 68).

Esta vinculación entre competencias y valores también está presente en la conceptualización de las competencias profesionales como las de Mertens, y Martínez y Sauleda (como se citan en García Manjón y Pérez López, 2008). Para Mertens, una competencia profesional es toda capacidad de trabajo constituida por conocimientos, aptitudes, actitudes, hábitos, motivaciones y *valores* encaminados al desempeño profesional. Martínez y Sauleda consideran que se trata de la capacidad de respuesta que permite actuar de manera adecuada ante demandas complejas, en la que se conjugan el *saber hacer* procedimental con los conocimientos, las motivaciones, los *valores éticos*, las actitudes y las emociones; así como con otros elementos sociales y de comportamiento que emergen simultáneamente en el logro de acciones eficaces. Como indica Ibarra (2006, pp. 199-200) “el cambio sustancial que trae consigo la competencia es que integra como un componente sustancial a las cualidades personales del sujeto, así como su comportamiento y sus valores que adquieren el rango de calificaciones profesionales”. Con base en Rojas (2000, pp. 48-49), añade:

La concepción de “competencia como relación holística e integrada” (...) se plantea como un conjunto estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente. De acuerdo entonces con esta noción integradora, las competencias involucran no sólo conocimientos y técnicas, sino que además comprometen la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y las posibilidades de demostrarlo de diferentes maneras. Es en este sentido como puede hacerse énfasis en que las competencias apuntan más bien hacia una formación integral de los sujetos para la ciudadanía y para la productividad.

En este trabajo, se considera que toda competencia que se actualiza, ineludiblemente, ha de actualizar al mismo tiempo algún valor. Desde un punto de vista ético, el valor ha de dar fundamento a la competencia, de manera que si éste falta entonces la competencia será inadecuada en el contexto, indeseada e indeseable. Por tanto, se defiende que la formación universitaria ha de

comprometerse con el desarrollo moral de los estudiantes de una manera mucho más intencionalmente pensada, determinada, decidida y planificada, que la mera mención del *compromiso ético* como competencia personal. A ello han de dirigir conjuntamente su esfuerzo todos los sectores implicados: los responsables y actores del mundo universitario; los representantes de la vida social y cultural; los empresarios, las administraciones, etcétera (Esteban y Buxarrais, 2004). Por tanto:

El aprendizaje universitario no debería ser la formación de un médico, arquitecto o maestro cualquiera, son la formación de un médico, arquitecto o maestro con altura moral. El uso de la medicina, la arquitectura o el magisterio sin moralidad puede ser desastroso para la comunidad y penoso para aquellos que de tal modo ejerzan su profesión (...). El aprendizaje que nos permite ejercer una profesión debería ir acompañado del aprendizaje ético que nos permite ejercer la ciudadanía (Esteban y Buxarrais, 2004, p. 93).

El profesional ha de ser un experto competente en su especialidad y, al mismo tiempo, una persona moralmente madura. Competencia y moralidad, unidas, están dotadas de una fuerza muy potente como motor de las personas, en la misma medida en que configuran y determinan la necesidad de autoestima positiva. Esto no sólo está vinculado a los sistemas de actitudes y valores (Escámez, 1986), sino que, además, es nuclear en la construcción de la propia identidad (Casares, 2008). El desarrollo de ambos aspectos –competencia y moralidad, retroalimentándose mutuamente– vendrá a revertir en el crecimiento humano y en la satisfacción personal, al mismo tiempo que en el desempeño laboral y en el cumplimiento de los objetivos de las empresas.

En consecuencia, frente a otros modelos centrados en el saber técnico y excluyentes de valores relacionados con el desarrollo personal y moral, la formación universitaria ha de contemplar el crecimiento de la persona en todos los aspectos mencionados. En el marco de la educación superior, la formación profesionalizante ha de implicar a la persona entera, lo que es tanto como decir que debe desarrollar las diferentes dimensiones humanas, en lugar de centrarse únicamente en aspectos técnicos. Desde un punto de vista axiológico e integral, los valores han de fundamentar y guiar el desarrollo de competencias para la empleabilidad que las universidades han de procurar, de cara a una formación igualmente satisfactoria para la sociedad, para el mundo laboral y para los individuos, desde un punto de vista humano.

IV. Valores profesionales en la sociedad del conocimiento

Los estudios sobre valores y profesión ofrecen diferentes líneas temáticas, entre las que se encuentran:

- 1) Los que se interesan en la valoración de la profesión frente a los demás aspectos de la vida o frente a los valores humanos restantes.

- 2) Los que buscan medir el peso de los valores que intervienen en el ejercicio o la adquisición de la profesión.
- 3) Los que asocian valores a la ética de las profesiones.

Los primeros estudios han tratado de registrar el grado de importancia atribuido a la profesión, en comparación con otras áreas de la vida de las personas como la familia, el ocio, la cultura o la política. Los resultados de estas investigaciones muestran que profesión y trabajo ocupan un lugar relevante entre los aspectos más valorados de la vida (Tamayo y Oliveira, 2001), mientras la importancia que se atribuye al hecho de tener trabajo presenta mayor estabilidad valorativa que la profesión concreta en la que éste se realice, ya que su apreciación está asociada a un número más amplio de variables.

Respecto a la segunda línea de investigación, muchos de estos estudios se han orientado a evaluar los valores en el ámbito laboral, o los valores asociados a la profesión, y se han desarrollado en el marco conceptual de la *Teoría general de los valores humanos* (Schwartz, 2001). En ella el valor aparece como meta deseable, de importancia variable, que sirve como principio en la vida de las personas o de las entidades sociales. En este sentido, los valores adquiridos a través de la socialización en el grupo dominante o a través del aprendizaje personal, tienen impacto al menos en dos sentidos igualmente relevantes: a) motivan las acciones dándoles dirección, sentido e intensidad emocional, y b) actúan como criterios para juzgar y justificar la acción.

Para Schwartz (2001), el tipo de orientación motivacional que expresan los valores es decisivo, ya que representan, en forma de metas conscientes, las respuestas que todos los sujetos y sociedades deben dar a los requisitos universales, como:

- Necesidades en cuanto seres vivos.
- Necesidades de la interacción social.
- Necesidades para el buen funcionamiento y la supervivencia de los grupos humanos.

Del estudio de Schwartz (1992) sobre 97 muestras de 44 países, de distintos continentes, se desprende que todos los ítems encontrados en las listas de valores de distintas culturas se pueden incluir en 10 tipos motivacionales de valores: poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad. Cuestión distinta es su desarrollo en la práctica, en la que unos y otros pueden entrar en conflicto, por ejemplo, el intento de mantener valores tradicionales choca con la búsqueda de la estimulación y la novedad. Así, las investigaciones sobre valores humanos relacionados con la profesión muestran diferencias notables como consecuencia de tal bipolaridad.

Ros y Grad (1991) y Ros, Schwartz y Surkis (1999) encontraron que los egresados que se habían preparado para ser profesores entendían el ejercicio profesional como relacionado potencialmente con todos los valores humanos básicos. En

cambio, el profesorado en ejercicio, conocedor de los límites que les mostraba su experiencia, asociaban la profesión a valores que expresan abnegación y resignación a las circunstancias de la vida. Asimismo, Grad, Ros, Álvaro y Torregrosa (1993) compararon personas con puestos directivos, técnicos, profesionales medios y trabajadores básicos, procedentes de familias profesionales diferenciadas (industriales, servicios, financieros), y encontraron que, mientras los trabajadores básicos y los técnicos valoraron la profesión como medio de subsistencia y protección de sus familias, los profesionales medios definieron la actividad laboral como una cuestión de logro; por otra parte, para los trabajadores básicos, su puesto correlacionó negativamente con promoción social, y para los técnicos la correlación fue positiva con la tendencia a buscar el bienestar de todos (universalismo).

En el marco de esta segunda línea de investigación se encuentra el estudio de Carmona, Entrena, Martínez-Rodríguez y Sánchez (2004), realizado en el entorno inmediato de la Universidad de Granada (España), cuyo enfoque muestra los valores que el empresariado granadino considera que ha de poseer el candidato a un puesto de trabajo, y que pesan en la decisión de contratarlo o no. A través de un cuestionario, los empresarios mostraron su preferencia por contratar a aquellos candidatos que reuniesen las condiciones de ser “Alguien en quien se puede confiar” y “Alguien susceptible de ser formado en las normas, creencias, y valores de la empresa”.

Por lo que se refiere a los valores personales para el empleo, el estudio de Carmona *et al.* (2004) mostró que son los valores morales, junto con los sociales, las categorías que obtuvieron una media más alta. La jerarquía quedó como sigue: valores morales (9.03); valores sociales (8.57); valores individuales (8.29); valores intelectuales (8.16); valores corporales (8.09); instrumentales/económicos (7.68); estéticos (7.16); ecológicos (6.58); afectivos (6.39); religiosos (4.33). Específicamente, las medias de los valores morales fueron: honradez (9.57); responsabilidad (9.48); fidelidad (8.74); obediencia (8.33).

En síntesis, los valores morales fueron los más apreciados, por encima de las competencias instrumentales del *saber* y del *saber hacer*. Incluso el cuidado personal, que corre parejo al *saber ser* y al *saber estar*, quedó por encima de otros factores de carácter instrumental (Carmona y Casares, 2005).

La tercera línea de investigación muestra grandes principios en la ética profesional, en los que los valores aparecen como puntos de referencia: beneficio, autonomía, justicia, evitación del daño, fidelidad, veracidad, confidencialidad, honestidad, dignidad, libertad, igualdad, derechos humanos, responsabilidad profesional, información (Cobo, 2003; Hirsch, 2003). La vía de investigación que ahonda en las competencias éticas (Hirsch, 2005; Hirsch y Pérez Castro, 2006) resulta interesante, no sólo por la riqueza que aporta al conocimiento, sino por la visibilización, a través del lenguaje, de las *competencias éticas* que se derivan del uso de la propia expresión. Mientras, en términos generales, hablar de *competencias* tiende a la asociación mecánica entre competencias y saberes

técnicos, introducir la noción de *competencia ética* supone una necesaria visibilización del *saber* y del *saber hacer* ético-profesionales que, desde nuestro punto de vista, han de incorporarse a la formación universitaria.

En el marco de esta tercera línea, otras investigaciones abordan los valores relacionados con la ética de profesiones específicas. En efecto, si bien en la ética profesional pueden considerarse grandes principios o valores como directrices comunes, también ha de plantearse su desarrollo en la especificidad de diferentes profesiones y puestos profesionales. En esta dirección se ubican buena parte de los trabajos recogidos en *Educación, valores y desarrollo moral* (Hirsch, 2006), sobre valores y ética en diferentes profesiones: el mediador familiar (Escámez); el educador profesional (García López y Martínez Usarralde), el médico cirujano – trabajo de campo en salud comunitaria– (Rodríguez Ortiz), el ecólogo (Ibarra), odontólogo (Álvarez, Sánchez, Orozco *et al.*) y psicólogo (Rosado).

Dichos estudios permiten comprender los rasgos que van configurando la noción del profesional, entendido éste como persona que hace lo bueno para lograr lo mejor para una vida moral (Cortina, 2000). Es preciso, pues, no sólo atender las cualidades cognitivas y técnicas, sino también los aspectos personales, sociales y morales que actualmente se demandan en la vida profesional. En este sentido, desde la necesidad del análisis histórico-concreto de la formación de valores en general, se tiene en cuenta que cada sociedad, de acuerdo con sus necesidades, crea un sistema de representaciones cuya significación social se expresa en ideales, principios y metas, y se considera que cada individuo, a través de la aprehensión mediante la práctica educativa, conforma su propio sistema subjetivo de valores. Es preciso pues, conocer los aspectos básicos de la sociedad del conocimiento que, según Willke (1998), se configura cuando las operaciones basadas en conocimiento se hacen imprescindibles en las estructuras y en los procesos de reproducción material y simbólica, de tal manera que el tratamiento de la información, el análisis simbólico y los sistemas expertos se convierten en dominantes respecto a los otros factores de reproducción.

Lo anterior puede llevar a pensar, en un primer momento, que la formación de un buen profesional requiere, sobre todo, de desarrollar las competencias cognitivas y técnicas con los valores asociados a las mismas, mientras que los valores ético-morales quedarían relegados a un segundo plano en la jerarquía de prioridades formativas. Sin embargo, en este trabajo se considera que el distanciamiento entre competencias profesionales y la dimensión ética en los procesos de formación no sólo conllevan el riesgo de descuidar las capacidades y habilidades relevantes que la evolución de los campos laborales están requiriendo, sino también las cualidades sociales y morales que contribuyen al desarrollo de la profesionalidad en sintonía con la sociedad contemporánea (Gardner, Csikszentmihalyi, y Damon, 2002).

En este punto adquiere significado la ética aplicada al campo de las profesiones, concebida como un conjunto de principios, códigos y normas que constituyen el comportamiento moral de la profesión (Cortina, 2001). Esto permite plantearse la

necesidad de formar a los profesionales en las competencias técnico-cognitivas que requieren, y también en los aspectos personales que los predispongan moralmente a convivir y mejorar su campo, así como los ámbitos de la sociedad donde sus saberes y habilidades tienen efecto. Tal como señala Cortina (2000), lo profesional y su ejercicio trascienden la actuación técnico-económica y el beneficio particular, para convertirse en una acción dirigida al bienestar de la comunidad.

V. Conclusión

En la sociedad actual, de forma predominante y en ocasiones exclusiva, la actividad profesional se ha asociado con el *saber técnico* y la *eficacia en la actuación práctica*. Sin embargo, en el presente trabajo se ha señalado que para bien de la funcionalidad de las universidades es imprescindible compaginar las competencias técnico-cognitivas con el desarrollo de facultades y valores personales en los alumnos –incluidos los éticos– y con la satisfacción de las demandas sociales –incluidas las éticas–, y evitar diseñar sistemas de formación dirigidos exclusivamente a la capacitación técnica (Casares, 2000).

En el fondo de la concepción aquí se defiende, del *buen profesional* que ha de desarrollarse en las universidades está la *eticidad* en cuanto conjunto de principios, rasgos y convicciones que adquieren los estudiantes de manera general para la sociedad y singularmente para cada una de las familias profesionales. Esta eticidad se constituye y expresa como derechos y deberes válidos para la acción de los profesionales (Yurén, 2005).

Tanto la reflexión como la investigación empírica avalan la necesidad de una formación ético-profesional en los estudios universitarios. El conocimiento que generan la reflexión y la investigación acerca de los valores éticos relacionados con la empleabilidad permitirá deducir competencias, criterios y procedimientos que deben tenerse en cuenta en las acciones docentes dirigidas a los alumnos.

La difusión del enfoque sobre la formación ética en la educación superior puede generar un efecto de refuerzo en quienes la suscriben, abrir nuevas vías a otros docentes e investigadores, crear redes de intercambio y sugerir iniciativas de acción. Al mismo tiempo, así como el resto de estudios e investigaciones, se espera que sea una línea que, al menos en el sentido explicado por Latapí (2008), vaya calando en las decisiones de quienes tienen en sus manos las políticas de educación.

Referencias

Álvarez, A. F., Sánchez, C. L., Orozco L. y Moreno, W. (2006). Educación y valores en la profesión odontológica. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 223-243). México: Gernika.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Consultado el 12 de enero de 2009, en:

http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=download&id=54

Carmona, G. y Casares, P. M. (2005). Las demandas de los empresarios y las competencias de los pedagogos en el marco del EEES: Un estudio en el área metropolitana de Granada. En B. Martínez Mut (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia, España: Universidad Politécnica, Instituto de Ciencias de la Educación.

Carmona, G., Entrena, S., Martínez-Rodríguez, F. M. y Sánchez, A. (2004). *Factores y valores personales para la empleabilidad*. Manuscrito no publicado, Universidad de Granada, Grupo de investigación HUM-580. [Investigación financiada por la Delegación de Empleo y Desarrollo Tecnológico de Andalucía en Granada].

Casares, P. M. (2000). Las salidas profesionales como criterio de calidad de la licenciatura de Pedagogía. *Bordón*, 52 (4), 499-508.

Casares, P. M. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona. Aspectos convergentes e implicaciones educativas. En J. M. Touriñán (Dir.). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 77-88.) La Coruña, España: Netbiblo.

Cobo, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 259-276.

Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En A. Cortina y J. Conill, *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 13-28). Navarra, España: Verbo Divino.

Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato. Política ética y religión*. Madrid: Trotta.

De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J. M. et al. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, 3 (1). Consultado el 8 de enero de 2009, en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm

Escámez, J. (1986). La educación en actitudes y valores: Una exigencia para el hombre de hoy. En J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores*. (pp. 11-28). Valencia, España: Nau Llibres.

Escámez, J. (2006). La ética profesional del mediador familiar. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 49-71). México: Gernika.

Escudero, J. M. (2007). *Competencias, diseño del currículum*, titulaciones universitarias. Consultado el 15 de octubre de 2008 en:
http://www.oriapat.net/documents/Competencias_disenodelcurriculum_Escudero.pdf

Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 91-108.

García Fernández, J. F. (2006). Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 39, 269-284.

García López, R. y Martínez Usarralde, M. J. (2006). Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 103-118). México: Gernika.

García Manjón, J. V. y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), 1-12.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. y Damon, W. (2002). *Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen*. Barcelona: Paidós.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao, España: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Consultado el 26 de octubre de 2008 en:
www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Grad, H., Ros, M., Álvaro, J. L. y Torregrosa, J. R. (1993). Influencias de factores universales, culturales y ocupacionales en el sistema personal de valores en España. *Interacción Social*, 3, 181-199.

Guerrero, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. Brunet (Ed.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-87). Madrid: Universidad Complutense.

Haire, M., Ghiselli, E. y Porter, L. W. (1971). *Actitudes de los directivos: un estudio transcultural*. Madrid: Marova.

Hirsch, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 235-258.

Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el día 16 de enero de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>

Hirsch, A. (Coord.). (2006). *Educación, valores y desarrollo moral. Vol. 1: Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México: Gernika.

Hirsch, A. y Pérez Castro, J. (2006). Rasgos de ser “un buen profesional” en los alumnos de postgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Autónoma de México. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 73-102). México: Gernika.

Ibarra, G. (2006). Perfil, competencias y valores del ecólogo de la UNAM. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 197-221). México: Gernika.

Jover, J., Fernández-Salinero, C. y Ruiz, M. (2005). El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban Chaparría (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 27-93). Valencia, España: Universidad Politécnica.

Latapí, P. (2008) ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1), Consultado el 16 de marzo de 2009 en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html>

Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado No. 307* (24 de diciembre de 2001).

Martínez-Rodríguez, F. M. (2008a). *Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes*. Granada España: Editorial de la Universidad de Granada. Consultado el 12 de enero de 2009, en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/17705824.pdf>

Martínez-Rodríguez, F. M. (2008b). Estudio sobre factores sociopersonales para la inserción laboral: propuestas para la elaboración de acciones educativas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 215, 369-382.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

Mínguez, R. (2005). Educación superior y competencia moral. En B. Martínez Mut, *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 313-323). Valencia, España: Universidad Politécnica.

Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rodríguez Ortiz, I. A. (2006). El trabajo de campo en salud comunitaria. Educación y valores éticos. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 147-168). México: Gernika.

Ros, M. y Grad, H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6, 181-208.

Ros, M., Schwartz, S. y Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and meaning of work. *Applied Psychology: And International Review*, 48, 49-71.

Rosado, A. M. (2006). El papel de la ética en al formación del psicólogo. Educación Y valores en la profesión odontológica. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 245-263). México: Gernika.

Santos, M. (2008). *La educación como búsqueda*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Schwartz, S. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Nueva York: Academic Press.

Schwartz, S. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura de los valores humanos? En M. Ros y V. Gouveia, *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Tamayo, A. y Oliveira, L. (2001). Valores de trabajo y valores de las organizaciones. En M. Ros y V. Gouveia, *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.

Willke, H. (1998). *Systemisches wissensmanagement*. Stuttgart, Alemania: UTB-Lucius & Lucius.