



TESIS DOCTORAL

Estudio *con-sentido* en la Universidad

Motivación del estudio en los universitarios extremeños
y el bien interno de las profesiones

José Moreno Losada

Departamento de Psicología y Antropología

2015



TESIS DOCTORAL

ESTUDIO CON-SENTIDO EN LA UNIVERSIDAD

**MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO EN LOS UNIVERSITARIOS
EXTREMEÑOS Y EL BIEN INTERNO DE LAS PROFESIONES**

JOSÉ MORENO LOSADA

Departamento de Psicología y Antropología

Conformidad de los Directores:

Fdo: Juan Agustín Franco Martínez

Fdo: María Isabel Fajardo Caldera

Fdo: Jesús Sánchez Martín

2015

*“Bienaventurados los que tienen hambre y sed de justicia,
porque ellos serán saciados”
(Mt 5,6)*

DEDICATORIA

A Ti, Padre celestial,

porque me has bendecido en Cristo con toda clase de bienes espirituales y materiales.

A ella, mi madre Dolores,

porque siento el ánimo de su vida, hoy hecho ausencia habitada, en mi vida para hacer las cosas con paz y alegría.

A vosotros, los universitarios extremeños,

con los que he compartido camino profesional y docente –a la vez que vida ministerial y pastoral– en estos últimos veinte años, y de los que he recibido vida abundante.

A nosotros.

Un “nosotros” en el que estáis todos aquellos que me habéis hecho sentir familia, ser querido, válido, los que habéis potenciado en mí el trabajo diario y, ahora, la ilusión de escribir –como bautismo universitario de encarnación– este proyecto de tesis doctoral desde la vida.

A ellos,

los débiles y sufrientes de la humanidad que esperan justicia y dignidad, aquellos a los que hemos sido enviados para que tengan vida abundante.

AGRADECIMIENTOS

Hay trabajos que se consagran por ser punto de partida de un trayecto abierto que mira al futuro como horizonte más importante. Sin embargo, el que tenemos entre manos guarda la singularidad de expresar realmente la filosofía humanizadora del tiempo; así, nos propone que el presente es condensación de los pasados -que, en su día, fueron presentes-, a la vez que preñamiento de los posibles futuros -que un día serán presentes-. Quiero manifestar con estas frases, prestadas por la filosofía del tiempo, que el trabajo de investigación que presentamos tiene una preparación de carácter remoto muy amplia, de proximidad vivida en dos decenios y de inmediatez programada en los últimos cuatro años. Cada momento suscita en mi interior agradecimientos sinceros y profundos a personas, colectivos e instituciones.

En la preparación remota, agradezco el horizonte de la familia y su sabiduría de la sencillez; apenas sabían escribir, pero nos enseñaron, tanto a mí como a mis hermanos, el sentido de la vida y nos capacitaron para saber querer y amar donde se asienta el verdadero bien interno de todo lo que es y existe. Recuerdo agradecido a la escuela pública y a sus maestros, especialmente en Granja de Torrehermosa, donde comencé a ser inquieto, a preguntar y a elaborar pequeñas respuestas con el gusto del aprender. Al Seminario Diocesano de San Atón, del que me siento orgulloso al formar parte de esos trescientos cincuenta años que está celebrando ahora, como alumno y profesor del mismo. Celebro la oportunidad de haber pasado por las aulas de la Universidad Pontificia de Salamanca y haber gustado de teólogos sabios que me abrieron horizontes imposibles de cerrar; y homenajeo especialmente a Juan Luis Ruíz de la Peña, profesor y hermano, referente del pensamiento humanista cristiano español del siglo XX en España.

En la preparación próxima agradezco de corazón a las dos realidades que han hecho posible una experiencia única de conexión entre mi ministerio sacerdotal y el quehacer universitario: la Iglesia de Mérida-Badajoz y la Universidad de Extremadura. En cada una de ellas se me abren abanicos inmensos de gracia y luz en personas, grupos, acontecimientos, aulas, encuentros, cursos, celebraciones... Van casi veinte años, día por día, de vivencias universitarias y eclesiales en una conexión armónica que me han realizado personalmente. Recuerdo agradecido la confianza depositada en mí por Don

Antonio Montero, y que me ha renovado graciosamente Don Santiago García, arzobispos ambos de Mérida-Badajoz, para proponerme como profesor de la Universidad, así como el nombramiento realizado por Don César Chaparro al frente del rectorado en nombre de la Universidad en aquél tiempo; nombramiento que hoy ejerzo como profesor colaborador de esta institución.

En estos decenios he vivido y descubierto la Universidad desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación, así como en las Facultades de Ciencias, Económicas, Empresariales y de Medicina, en las cuales he ejercido docencia de asignaturas de libre configuración. Agradezco el contacto con miles de jóvenes universitarios de tantas titulaciones distintas en las aulas, el reto de cada curso con rostros e ilusiones nuevas, así como el compartir con muchos profesores –con algunos, incluso, fe y vida– la ilusión de una Universidad de calidad humana.

Esta es la vida y el verdadero cuerpo que hoy hacen posible este trabajo de análisis e investigación acerca de la motivación del estudio en los universitarios extremeños y el bien interno de las profesiones. Es lo que me hace creer que es posible un *“estudio consentido en la Universidad”*.

En este mismo tiempo escolar superior, he ido viviendo el ejercicio de un ministerio también integrado en la Universidad desde lo que llamamos eclesialmente la Pastoral Universitaria, para la institución el Servicio de Asistencia Religiosa (SARUEX). Esta dimensión me ha posibilitado un modo de estar y ser en la universidad donde la gran preocupación ha sido cómo acompañar y favorecer procesos de vida y entrega en el campo universitario, tanto para la construcción de la propia universidad y sus funciones de investigación y docencia, como para colaborar con la inquietud de un saber que es para los demás, y que debe tener como opción preferencial a los más pobres y necesitados de la sociedad y del mundo; lo que podríamos denominar, desde este trabajo, el bien interno de la Universidad de Extremadura. En este camino de vivencias universitarias, no sería justo si no hago especial mención a dos fuentes vivas y creativas, como son los movimientos de Juventud Estudiante Católica y Profesionales Cristianos. Desde ellos he podido llegar a sentir y a querer a la universidad, a soñarla con la ilusión de que es posible un estudio y un saber al servicio de los otros.

En la preparación ultimadora, está el agradecimiento de todo este proceso de cuatro años en los que se ha ido gestando la elaboración escrita de nuestra investigación. Gracias a los que me han exigido con la clave de que el ser universitario también pasa por la cruz y la gloria de la realización del grado de doctor como criterio de encarnación, exigencia de muchos compañeros de camino, especialmente profesores. A los que me han animado creyendo que merecía la pena que pusiéramos por escrito el trabajo de todos estos años en la universidad y me han hecho creer que podía hacerlo. A los que me lo han hecho más fácil, ayudándome a solventar las dificultades: el Departamento de Psicología y Antropología, los profesores D. Agustín Franco, D^a Maribel Fajardo y D. Jesús Sánchez, que

me han dirigido en todo el proceso hasta ultimar el proyecto de tesis que presentamos. A todos los expertos a los que he podido leer, consultar y contrastar: Emilio Martínez, Galo Bilbao, Imanol Zubero, Fernando González, Augusto Hortal, Pedro Luis Arias, Ventura García, Carlos González, Carmen Ledesma, Pedro Gómez, Fernando Díaz, Jesús Conill... Colectivamente, quiero destacar a todo el grupo de profesores de la Universidad de Extremadura que pertenecen al Grupo de Innovación Didáctica “Ética del Profesorado Universitario de la UEx”, que es sustrato fundamental de la línea de investigación de la reflexión que presentamos. Y, cómo no, a todos los que en los últimos momentos han colaborado con tablas, figuras, traducciones, maquetación, correcciones ortográficas, portada, presentación... Todos esos ángeles que son los que confortan cuando llegan los momentos de los últimos detalles y te ves como perdido: los que ayudan a encontrarte y llegar a este trozo de labor ultimado para ofrecerlo y contarlo.

Agradezco de corazón que lo que podía haber sido un valle de lágrimas para llegar a la culminación del trabajo, haya sido –en la mayoría de los casos y gracias a todos vosotros– descanso y ánimo en un oasis que ha hecho, de la travesía, un lugar de gracia, consuelo y alegría. Esta ayuda la he tenido desde aquellos que me han dirigido en el trabajo, hasta aquellos –más de mil estudiantes extremeños– que estuvieron dispuestos generosamente a participar activamente respondiendo con interés a las encuestas.

¡Gracias!

RESUMEN

Este trabajo de investigación se sitúa en el marco de la reflexión sobre la ética profesional y el desarrollo de las competencias éticas en los estudiantes universitarios y futuros profesionales. Interesan fundamentalmente dos elementos claves de la ética profesional en lo que se refiere a su finalidad de investigación y docencia. Por una parte, lo que afecta a la motivación de los jóvenes universitarios extremeños en su quehacer esencial (el estudio) y la dimensión ética de profesionales en activo. Por otra, enlazar este análisis con lo que en la ética profesional viene llamándose “el bien interno” de las profesiones. En este sentido son dos los objetivos prioritarios de este trabajo: el sentido ético profesional (el bien interno de las profesiones) y la motivación de los estudiantes actuales en conexión con dicho bien interno.

Para responder a estos objetivos, se trata de analizar los factores que influyen en la toma de decisiones éticas de universitarios (estudiantes y egresados) sobre el “bien interno” de su profesión. Se estudia la finalidad o “bien interno” (valor intrínseco) de las profesiones en la sociedad actual. Se analiza el nivel de percepción ética entre profesionales del ámbito educativo y no educativo mediante una encuesta realizada durante 2009 a una muestra de 88 personas sensibilizadas y concienciadas con la problemática objeto de esta investigación. La relación entre la motivación del estudio, las aspiraciones profesionales de los universitarios y el bien interno de las profesiones lo realizamos desde un encuesta realizada a más de mil alumnos de la Universidad de Extremadura.

PALABRAS CLAVES

Ética en la Universidad, Desarrollo moral, Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT

This work takes place inside the theoretical frame of professional ethics and ethical competences between university students and prospective professional workers. There are two key elements regarding professional ethics and its objective in the university research and teaching activities. In one hand, the motivation of young students in this Spanish region (Extremadura) towards their fundamental activity (that is, studying) and the ethic dimension of active professionals. In the other hand, this analysis will be linked with the so-called “internal good” of professions. In this sense, two main aims are presented in this work: the professional ethic sense (internal good of professions) and the motivations of current students, linked with this internal good.

To this end, this work analyzes the most influencing factors in the ethic decision making inside university students and graduates about the “internal good” of their profession. This intrinsic value of the professions in the current society is therefore evaluated. The level of ethic perception within professionals of different activities through a survey (sample of 88 non-aleatory subjects during 2009). From these results the social and ethical dimension of professions, as well as the reasons that are conditioning the arousal of corrupt behaviors. These pervert the deep and authentic meaning and sense of any profession. Regarding the university students, the empirical results include a survey on more than 1000 students of the five university campus in Extremadura.

KEYWORDS

Ethics in the university, Moral development, EHEA.

ÍNDICE

Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
Resumen	8
Capítulo 1: La preocupación por la ética en la Universidad.	
Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas	13
1.- Introducción	15
1.1.- ¿Por qué la ética?	15
1.2.- Ética en la Universidad	16
2.- Desarrollo de competencias éticas	18
3.- La propuesta de la ética cívica en el desarrollo de una ciudadanía global cosmopolita	22
4.- Nacimiento y desarrollo del grupo de innovación didáctica	23
4.1.- Historia	27
4.2.- Experiencias	29
5.- Conclusiones y prospectiva	30
Referencias	32
Capítulo 2: El bien interno de las profesiones y profesores universitarios.	
Reflexiones y experiencias	35
1.- Introducción	37
1.1.- ¿Por qué el bien interno y el sentido del estudio?	38
2.- Ética de las profesiones: el bien interno.....	41
2.1.- El nacimiento de las profesiones	41
2.2.- Caracteres de una actividad profesional	42
2.3.- Bienes internos y externos de la profesión en la actividad profesional	46
2.4.- La corrupción de las actividades profesionales	49
2.5.- En busca de la excelencia	50
2.6.- Elementos fundamentales para un posible análisis del mundo profesional y su ética	53
3.- Experiencias	54
3.1.- Distintas experiencias de profesionales universitarios.....	55
3.2.- Síntesis y conclusiones de nuestra reflexión y de las encuestas realizadas a profesionales universitarios	61
3.3.- Prospectiva.....	64
Referencias	65

Referencias	121
Capítulo 5: Las competencias transversales y morales en el Espacio Europeo de Educación Superior y su relación con la visión moral de la profesión	124
1. - Introducción.....	126
2. – La encuesta	130
3. - Resultados y discusión	131
4. - Conclusión	139
Referencias	141
Capítulo 6: Más allá de la educación ambiental: Herramientas educativas innovadoras para el desarrollo de competencias transversales en las clases de ciencias de la universidad. El caso del dilema moral cruzado	143
1.- Introducción	145
2.- El dilema moral cruzado: una descripción	148
3.- Resultados y discusión: evaluación moral percibida y autoevaluación	149
3.1.- Primer análisis de los argumentos	149
3.2.- Estandarización de la posición moral	151
3.3.- H1 e H2. El estatus moral autopercebido	152
3.4.- H3. La influencia de la opinión en el estatus moral. La preocupación medioambiental, la protección y la preservación como valor de elevado nivel ético.....	153
3.5.- Análisis gráfico	155
4.- Conclusión	157
Referencias	158
Anexos	161
Conclusiones generales y prospectivas.....	163
ANEXOS	
Anexo 1: Diseño de un estudio de investigación de las motivaciones profesionales y perspectivas éticas del alumnado de la UEx	170
Anexo 2: Universitarios extremeños 2015	189

CAPÍTULO 1

LA PREOCUPACIÓN POR LA ÉTICA EN LA UNIVERSIDAD. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y APLICACIONES PRÁCTICAS¹.

¹ Publicado en el libro “Ética en las aulas. Desarrollo de prácticas docentes éticamente responsables. Una aproximación experiencial desde la Universidad de Extremadura”, Moreno Losada, J.; Sánchez Martín, J. y Zamora Polo, F. (coords.), (2014) Madrid, Entimema.

El nacimiento y consolidación del Grupo de Innovación Didáctica “Ética del Profesorado Universitario” sirve para desarrollar una fundamentación teórica de la vigencia de la ética y su enseñanza en las titulaciones de la Educación Superior en España. Al hilo de narrar la experiencia, los autores de este capítulo profundizan tanto en las bases legitimadoras de la ética en la Universidad como en su implementación práctica actual y futura².

PALABRAS CLAVES

Transversalidad, Didáctica, Universidad, Ética Cívica, Innovación Docente.

² Los autores de este trabajo son: José Moreno Losada (*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura*), Jesús Sánchez Martín (*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas*) y Francisco Zamora Polo (*Departamento de Ingeniería Mecánica, Energética y de los Materiales*), profesores de la Universidad de Extremadura.

1. INTRODUCCIÓN

Para ello tiene la universidad que intervenir en la actualidad como tal universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio. De este modo no será una institución solo para estudiantes ad usum delphini, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un poder espiritual superior (...) Entonces volverá a ser la universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia³.

Ortega termina su opúsculo con un llamamiento al servicio público de la universidad, a no renunciar a su rol en la realidad humana en la que se inserta. Ser promotor de la historia no es sino asumir un papel de formación activa en las nuevas generaciones ciudadanas, enfocar la mirada sobre las necesidades que el mundo clama desde heridas abiertas. Las realidades de la crisis, de la exclusión, del desempleo, de la pobreza, de la injusticia o de la corrupción son, de alguna manera, los temas del mundo que deben interactuar con la universidad. El anhelo de Ortega de hace más de ochenta años es de plena vigencia y, por eso, lo compartimos.

1.1. ¿Por qué la ética?

Vivimos en tiempos trepidantes. En los albores del siglo XXI los acontecimientos transcurren a una velocidad tal que resulta difícil presagiar qué ocurrirá en un futuro próximo. La globalización nos hace sentirnos parte de una comunidad universal y ciudadanos más cercanos los unos a los otros. A esta situación de interconexión planetaria, debemos unir la particular de crisis económica y social que está viviendo el mundo occidental, que ha sido precedida por una crisis que ha pasado desapercibida de carácter moral⁴. Una etapa histórica en la que se ha propiciado el valor del tener y poseer

³ J. Ortega y Gasset (2007) *Misión de la Universidad*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 142.

⁴ Sobre la dimensión moral de la crisis coinciden pensadores de líneas muy divergentes. Así, por ejemplo, J. Ramoneda habla de la “profunda crisis moral de las elites” en su columna del diario El País del 26 de junio de 2011. Un año más tarde, el 12 de junio de 2012, el periodista Ignacio Escolar seguía abundando en este asunto en la Zona Crítica de El Diario (http://www.eldiario.es/zonacritica/Espana-necesita-rescate-moral_6_14758532.html), cuando muy acertadamente expresaba sobre los rescates que “no solo es cuestión de dinero: hace falta un rescate moral de este país si no queremos que se hunda en un pantano”.

frente al valor del bien-ser⁵. Tras la crisis de la modernidad, cuestionados los grandes relatos, el hombre actual se encuentra ávido de encontrar una razón de ser, un sentido que le permita vivir de forma plena⁶.

Estas y otras circunstancias hacen que hoy, más que nunca, sea necesaria la segunda pregunta kantiana: *¿Qué debo hacer?*⁷ El ciudadano del siglo XXI necesita responder a los dilemas a los que se enfrenta como consecuencia de algunos problemas recurrentes y otros que se hacen, quizá, más acuciantes en el momento actual. Hoy, más que nunca, resulta necesario hablar de ética⁸.

1.2. Ética en la Universidad

La preocupación por la función social de la universidad ha sido una constante a lo largo de la historia de la institución. Numerosos autores han reflexionado acerca de cuál debe ser el fin último de la Universidad⁹.

En los antípodas ideológicas de estos autores se sitúan figuras como Antonio María Rouco Varela, que el 5 de junio de 2012 manifestó en una carta pastoral que *“la crisis no es solo económica y financiera, también estamos padeciendo una profunda crisis moral y de valores”*.

⁵ Cfr. J. Moreno (2013) Del bien-estar y el bien-ser en la empresa. Claves éticas transversales para el estudio y su contextualización en tiempos de crisis, en: E. Botello y col. (2013) *Ética en la Universidad. Transversalizar las competencias éticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Entimema.

⁶ Cfr. F. Torralba (2013) *Destriar el bé del mal. L'art de trovar criteris ètics en la vida diària*. (trad. Ramón Sala Gili: *Discernir entre el bien y el mal. El arte de establecer criterios éticos en la vida diaria*, Lleida, Milenio) p. 55.

⁷ Cfr. I. Kant (1781) *Kritik der reinen Vernunft*. (trad. Pedro Rivas (2005), *Crítica a la razón pura*, Madrid, Taurus).

Siguiendo a Javier Muguerza (2007) en *La Aventura de la Moralidad. Paradigmas, fronteras y problemas de la ética*, Madrid, Alianza, (p. 99): “Esta pregunta nos introduce en un orden de cuestiones de decisiva trascendencia para los seres humanos, a saber, el orden de la moralidad. De hecho, se trata de un orden exclusivamente reservado a los seres humanos, un orden al que solo ellos tienen acceso y del que solo ellos tendrían necesidad (...) podemos aspirar a que nuestra voluntad sea una voluntad justa”. Es, por tanto, de plena vigencia la pregunta kantiana, y de urgencia pedagógica el introducir la tensión por la voluntad justa, en todos los ámbitos de la vida, porque el orden de la moralidad en efecto afecta a todas las dimensiones humanas.

⁸ El término ética, procede del griego *ethos*, que significa carácter. Queremos por tanto referirnos, a la personalidad que presenta quien desarrolla unos determinados hábitos o costumbres por los que se caracteriza su actuación. Debemos distinguirlo de término moral, del latín *mos-moris*, hábitos, costumbres: conjunto de valores, principios y normas por los que las personas suelen orientar sus acciones. En este trabajo, de acuerdo con E. Martínez Navarro (2010) *Ética profesional de los profesores*, Bilbao, Desclée de Brouwer, utilizaremos el término ética como sinónimo de Filosofía Moral, es decir el “saber de segundo orden que se encarga de estudiar y reflexionar acerca de cada una de las morales”.

⁹ La reflexión acerca del fin último de la universidad ha sido un clásico en el ámbito ensayístico. Desde la clásica obra *La misión de la universidad* publicada por J. Ortega y Gasset (1930) op. cit, a los escritos de I. Ellacuría a finales del siglo pasado acerca de los cuales reflexiona J. A. Senet de Frutos (2010) pasando por obras contemporáneas como *La universidad comprometida* de V. Manzano (2012), Bilbao, Hegoa. En el trasfondo de todas estas obras está la pregunta acerca de a quién y a qué debe servir la universidad como

Recientemente, se ha presentado un documento –auspiciado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España– con el título “*Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*”¹⁰. Desafortunadamente, este documento se queda en cuestiones operativas, sin entrar en el debate acerca del modelo de universidad que la sociedad actual necesita.

Por lo tanto, el debate acerca de cuál debe ser el *bien interno*¹¹ de la universidad sigue estando en boga. Compartimos con autores precedentes que el bien interno de la universidad y, por ende, de los profesionales que en ella trabajamos, es poner el conocimiento al servicio del desarrollo humano¹². La universidad, en el ejercicio de sus funciones, debe “comprometerse” con la construcción de un mundo y una sociedad más justos, mediante el análisis de las estructuras y las condiciones que determinan para bien o para mal la vida de las personas¹³.

institución. Además, en gran medida se puede hablar de un metadiscurso sobre la función humana del saber y el alcance de la ciencia y de la educación superior.

¹⁰ El controvertido informe de la “Comisión de Expertos” encargado por el Ministerio de Educación y Deporte elaborado por M.T. Miras Portugal y col (2013) “Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español”. Con la adenda firmada por los profesores O. Alzaga Villaamil y M. Urrea Corrés (2013) “Adenda de los profesores Óscar Alzaga Villaamil y Mariola Urrea Corres a los capítulos I y III de los informes: Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español”, no entra, de forma directa, en la pregunta acerca de cuál debe ser la función social de la universidad limitándose a proponer medidas para mejorar la “eficiencia” del sistema universitario. Al no plantearse el modelo de universidad, de forma subyacente, la propuesta no busca el cambio social ni el mejor servicio a la sociedad en la que se inserta la institución, sino la perpetuación del modelo social imperante.

¹¹ Utilizamos esta terminología de bienes internos y externos para elaborar el discurso ético en torno al ejercicio profesional, según deduce Cortina desde MacIntyre (cfr. A. MacIntyre (2001) *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica) y la praxis de una ética de lo bueno. En este sentido, *bienes internos* serán aquellos propios de la actividad; aquellos hacia los que, si dicha actividad tiende a, hacen que cobre pleno sentido la actividad en sí. Por tanto, el bien interno del ejercicio docente es la educación eficaz de los alumnos; el bien interno de la práctica médica es el bienestar (salud, no dolor, paliación) de los pacientes, etc. Por el contrario, los *bienes externos* de toda actividad son aquellos que, siendo necesarios, no están vinculados con la finalidad que le es propia a la actividad en sí. Son comunes entre varias actividades y son bienes de los agentes de la actividad. Por ejemplo, bienes externos de una profesión puede ser el rédito económico, el reconocimiento y el prestigio social, etc.

¹² Cfr. V. Manzano Arrondo (2012) op. cit, también se encuentra abundantes referencias en el palpante discurso sobre el enfoque de capacidades de Sen (cfr. A. Sen (2000). *Desarrollo y Libertad*, Buenos Aires, Planeta).

¹³ I. Ellacuría en el “Discurso de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” en la firma del contrato con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)” (1971) en *Escritos universitarios (1999)*, S. Salvador, p. 22 afirma que “La forma específica con que la universidad debe ponerse al servicio inmediato de todos es dirigiendo su atención, sus esfuerzos y su funcionamiento al estudio de aquellas estructuras que, por ser estructuras, condicionan para bien o para mal la vida de todos los ciudadanos. Debe analizarla críticamente, debe contribuir universitariamente a la denuncia y destrucción de las injustas, debe crear modelos nuevos para que la sociedad (...) pueda ponerlas en marcha”. En este sentido, muchas son las experiencias de centros universitarios que han sabido realizar la labor de denuncia profética que el momento requería. Actualmente, los esfuerzos se están orientando hacia la Responsabilidad Social Universitaria, como forma de poner en valor la función social que los centros universitarios realizan.

Compartimos con Hortal que *el lenguaje de la ética puede ser el lenguaje común para hablar de lo que se hace y se debe hacer en la universidad*¹⁴, consideramos que la universidad debiera ser un referente ético para la sociedad¹⁵. La *ética de lo bueno* debe ser marco en el que se circunscriba el debate acerca de los fines de la universidad y debe afectar, de la misma forma, a todos los miembros de la comunidad universitaria y a aquellos que tienen influencia en la definición de la política universitaria.

La ética debe impregnar todas y cada una de las actividades universitarias: desde la elección de una línea de investigación, tanto en la labor institucional de la universidad y en la conexión con el resto de la sociedad, como en el ejercicio de la docencia. Cada acción requiere un proceso de discernimiento y de elección acerca de qué es lo mejor y más provechoso si el criterio es maximizar el *bien interno*.

2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS ÉTICAS

Si algo caracteriza a la institución universitaria es la formación ciudadana, profesional y científica¹⁶. Algo que distingue a la institución universitaria de otras organizaciones es, precisamente, la labor formativa que realiza con los estudiantes de grado, posgrado y de doctorado. Del cariz que adopten esta formación y la referente a ciclos precedentes dependerá la sociedad del futuro.

Con la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se está produciendo un cambio significativo en el paradigma del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza otrora centrada en los contenidos ahora quiere estar enfocada en el desarrollo de competencias¹⁷. Se busca con ello que el egresado

Destacamos en este sentido el sistema de Responsabilidad Social Universitaria propuesto por AUSJAL (2009) *Políticas y Sistemas de Evaluación y Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL*.

¹⁴ “El lenguaje de la ética puede ser el lenguaje común para hablar de lo que se hace y se debe hacer en la Universidad”, A. Hortal (2002) *Ética General de las Profesiones*, Bilbao, Descleé De Brouwer, p. 19

¹⁵ En el editorial publicado por la Revista de Fomento Social acerca de la formación ética en la universidad se reflexiona ampliamente sobre este ámbito. La universidad puede constituirse como un espacio que responda de forma holística a las preguntas del ser humano frente a un saber fragmentado (función docente), la universidad debe proponer una “... investigación alternativa con nuevas propuestas sociales que no solo cuestionen el “statu quo”, sino que también hagan prospectivas diferentes ante los problemas reales; propuestas que puedan transferirse a la sociedad y que contribuyan a la solución de problemas...”, sirviendo también como escuela de la ciudadanía: “...La universidad debería gestionarse del modo más democrático, transparente y participativo posible -lo que debe ser recogido en sus Estatutos y otras normas de organización y funcionamiento- para, desde el ejemplo de su vida cotidiana, infundir los buenos hábitos ciudadanos a toda la comunidad universitaria...” Consejo Editorial (2012), “Sentido de la formación ética en la universidad”, Revista de Fomento Social 67, pp. 207-209.

¹⁶ En el citado editorial se afirma: “...podría decirse que el lugar donde esto se puede hacer es la universidad, por tratarse de la principal institución que se ocupa de la formación profesional, ciudadana y científica en las sociedades modernas” Consejo Editorial (2012) op. cit. p. 194.

¹⁷ Entendemos con V.L. Mateos y col (2008) *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, el término *competencia* como la integración de recursos cognitivos

pueda aplicar los saberes, entendidos en su más amplio sentido, a su vida cotidiana y al ejercicio de su futura profesión. El trabajo, entonces, del docente –en cuanto a desarrollador de competencias en los estudiantes– es, por tanto, una labor no solo de exposición de contenidos (que los habrá al servicio del desarrollo competencial) sino, sobre todo, de despliegue de recursos y metodologías conducentes a capacitar a los estudiantes en una serie de ámbitos. De cómo jerarquicemos y estructuremos estos campos de aprendizaje dependerá la viabilidad de una formación competencial integral.

En anteriores trabajos hemos abundado en la necesidad tanto de la enseñanza y el aprendizaje de la clave ética¹⁸ en los estudios técnicos, el espacio en el que nos movemos académicamente, como las posibilidades enormes de capacitación ciudadana que conlleva una formación que contemple esta dimensión cívica¹⁹. Es destacable comprender las necesidades que presenta el mundo actual en todas sus vertientes profesionales y, especialmente, en aquellas en las que la visión ética se hace difícil por falta de tradición²⁰.

Queremos señalar que cuando hablamos de competencias nos referimos tanto a aquellas que son necesarias para el ejercicio profesional (competencias específicas), como a aquellas que, siendo necesarias para ser un profesional excelente, también lo son para un ejercicio de la ciudadanía activa²¹. Dentro de estas últimas, se podrían citar la comunicación oral y escrita en lengua propia y en idioma extranjero, la capacidad para el trabajo en equipo o para desarrollar juicios de carácter moral.

Si el desarrollo en términos de competencias es relativamente novedoso en el sistema universitario español, el ostracismo al que se han visto relegadas las competencias

(conocimientos), conductuales (habilidades) y en actitudes (valores) para hacer frente a una situación concreta. El viraje desde los contenidos hacia las competencias en el enfoque de la educación constituye un lento, pero progresivo, cambio en el planteamiento tanto de los roles de sujeto y agente del proceso de enseñanza-aprendizaje como de las propias metodologías docentes y evaluadoras. Ya no se trata de conseguir egresados que “sepan mucho”, sino sobre todo competentes. Es decir, en la terminología anglosajona, del *know* al *know how*.

¹⁸ Cfr. F. Zamora Polo (2009) “El Espacio Europeo de Educación Superior, una oportunidad para el aprendizaje ético en la Ingeniería Industrial”, Revista DYNA 84 (5), pp. 386-388.

¹⁹ Cfr. F. Zamora Polo y col (2010) “De la Eficacia a la Sostenibilidad. Formar ingenieros responsables en el EEES”, Revista DYNA, 85 (7), pp. 575-580.

²⁰ De manera habitual es sencillo introducir la enseñanza de valores y de planteamientos éticamente responsables en aquellas profesiones vinculadas a la salud (médicos, enfermeros) o al ejercicio honesto y legal (abogacía, jurisprudencia). Sin embargo, es cada día más urgente generalizar los fundamentos de responsabilidad ética en profesiones que, *a priori*, no entran dentro de la tradición popular o no están completamente identificados con modos éticamente buenos de ejercerlas, por ejemplo el magisterio y la docencia, la ingeniería, etc.

²¹ Son las llamadas *competencias transversales* o, en otros paradigmas pedagógicos, *ejes transversales* de la educación.

transversales en la educación superior universitaria ha sido una constante en tiempos precedentes²².

Numerosos trabajos han defendido la necesidad de abordar en el entorno universitario la cuestión ética²³. Previamente se han descrito también los obstáculos que frenan la consecución de este objetivo: tanto a nivel institucional, como por parte del colectivo de docentes y de los estudiantes²⁴. En el fondo de la discusión se encuentran el modelo de universidad y la función social de la misma.

Creemos que en el contexto actual, resulta ineludible plantear la dimensión ética de los saberes enseñados en la institución universitaria. Para afrontar tal desafío se han propuestos diversos mecanismos que van desde la inclusión de asignaturas de carácter obligatorio, de carácter optativo o en formato de seminarios; o, bien, de forma transversal a lo largo de todas las asignaturas.

No siempre resulta sencillo optar por uno de estos mecanismos. La inclusión de una asignatura obligatoria garantiza que todos los egresados de una determinada titulación posean una formación básica de carácter moral. Desconocemos el grado en el que esta asignatura afectará al futuro ejercicio de la profesión o a su ser ciudadano. Aventuramos que, en ocasiones, podrá ser visto por parte del estudiante como una imposición, un “peaje” necesario para obtener el título en un determinado centro que ha adoptado la decisión estratégica de incluir los aspectos morales en los estudios universitarios. Por el contrario, la inclusión de una asignatura optativa asegura que los alumnos que se matriculan en la misma presentan un interés previo, aun asumiendo que no llegará a todos ni quizá a todos los interesados, en caso de que exista *numerus clausus*.

²² F. Basurco y col (1999) “El conocimiento y la comprensión de la transversalidad en el profesorado: una experiencia en educación primaria”, Aula de Innovación Educativa, 85, identifican tres niveles de introducción de contenidos transversales: anecdótico, impreciso y elaborado. La mayoría del profesorado, y especialmente aquel centrado en la educación superior, no es capaz de establecer estrategias curriculares básicas y ordenadas de valorización de la transversalidad. Así lo hemos puesto de manifiesto en otros sitios (F. Zamora Polo y col., 2010) y, en cualquier caso, son pocas las iniciativas que se centran en el desarrollo educativo y didáctico de competencias transversales más allá de las meramente instrumentales (aprender a aprender, desarrollar ideas correctamente tanto en la expresión oral como en la escrita, etc.).

²³ Son numerosos los textos de ética aplicada que abordan este tema de forma particular. Destacamos la colección de *Ética de las Profesiones* publicada por Descleé De Brouwer. A. Hortal (2002) op. cit. defiende esta tesis en su libro *Ética general de las profesiones*. En el ámbito específico de las enseñanzas técnicas, destacan los trabajos de A. Boni y E. J. Berjano (2009) (“Ethical learning in higher education. The experience of the Technical University of Valencia” *European Journal of Engineering Education* 34(2), 205-213) y la muy recomendable aportación de P. T. Robbins (2007) “The reflexive engineer. Perceptions of integrated development”. *Journal of International Development*, 19(1), pp. 99-110. Humildemente, incluimos también nuestro trabajo en F. Zamora Polo y col. (2010) op. cit., S. Román y col (2013) (“Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education”. *European Journal of Engineering Education*. 38 (2) pp. 149-158)

²⁴ En el citado editorial *Consejo Editorial* (2012) op. cit. se describen de forma pormenorizadas las dificultades para la inserción de un planteamiento ético en la universidad pp. 195-200.

En ocasiones, resulta imposible introducir este tipo de asignaturas en el desarrollo del plan de estudios y la única posibilidad con la que se cuenta es el desarrollo de estas competencias de forma transversal en asignaturas del título. La supuesta transversalidad tiene sus riesgos, como una posible dilución en medio de todas las asignaturas sin que el alumno pueda distinguir la profundidad y la hondura del problema moral. Por otro lado, en situaciones cada vez más competitivas puede ser la parte de la asignatura que corra el riesgo de no poder desarrollarse a causa de la ausencia de tiempo o, bien, una elevada carga de trabajo del profesor. A favor de este desarrollo transversal de las competencias éticas se podría argumentar que el alumno puede comprobar que el saber ético es algo que se encuentra consustancialmente unido al desarrollo de la profesión y puede comprobar también la aplicación práctica de la cuestión moral en su futuro ejercicio profesional. Además, es un buen modo para el docente no experto de introducirse en el tratamiento del problema moral desde posiciones más accesibles.

En todos los casos, la enseñanza de la ética en la universidad debe estar aparejada de una formación del profesorado universitario. Aquello que algunos autores han llamado “bilingüismo asimétrico”²⁵, garantizando que el profesor de una determinada materia pueda *hablar* el lenguaje de la moral relacionándolo con la materia que imparte de forma cotidiana, y por otro lado que el profesor “experto” en cuestiones morales tenga un conocimiento básico de la actividad profesional que desarrollarán los futuros egresados a fin de poder orientar y acompañar al resto de Personal Docente e Investigador en la inclusión y desarrollo de estas competencias en el entorno universitario.

El concepto hermenéutico de traducción de saberes cobra, por tanto, un nuevo horizonte de realidad al comunicar islas de conocimiento que tradicionalmente no se habían puesto en contacto con sentido de paridad²⁶. No se trata en ningún caso de discurrir por los senderos teóricos de construcciones más o menos sugerentes, derrotas intelectualmente atractivas pero carentes de aplicabilidad. De lo que hablamos es de interconectar saberes para construir una práctica que avance en lo éticamente bueno²⁷.

²⁵ Este concepto es ampliamente descrito por A. Hortal (2002) op. cit. (pp. 20 y 21). En esta obra el profesor Hortal señala que es precisamente “este bilingüismo el mayor obstáculo para la consolidación de la ética profesional como asignatura universitaria”. Más recientemente J. L. Fernández Fernández (2013) en “Una experiencia exitosa en docencia de la ética: El grupo UNIJES de ética de las profesiones”, en: E. Botello-Cambero y col (2013) op. cit., describe la importancia que este concepto ha tenido y tiene en la experiencia de la inclusión de las competencias éticas en las universidades de la Compañía de Jesús en España (UNIJES).

²⁶ La subordinación de la técnica al discurso filosófico, cuando se trata de la valoración ética o la reprobación moral, no es otra cosa que una subducción de saberes donde no se reconocen iguales. Así mismo, el *tecnocientifismo* que desdeña el valor humano de la ética no deja de ser una visión reduccionista de las dimensiones de la persona.

²⁷ Seguimos en buena parte la visión de Gadamer y Habermas sobre la hermenéutica como expresión de la *phronesis* aristotélica, sugerentemente recuperada por San Martín (Cfr. J. San Martín (2010). Antropología Filosófica, Madrid, Ramón Areces). Cita este autor que “el saber práctico a cuyo servicio está la hermenéutica no es un saber sobre las cosas sino un saberse, pues constituye parte de la persona; por eso es un saber global, ya que en las cuestiones personales los medios no son aislables de los fines, pues medios

3. LA PROPUESTA DE LA ÉTICA CÍVICA EN EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL COSMOPOLITA

Justificada la necesidad de la inclusión de la ética en la universidad de forma específica en la enseñanza universitaria y analizados los distintos mecanismos para su desarrollo, cabría preguntarse por qué ética se debe enseñar en la universidad.

En épocas como las actuales, existe una tentación de ofrecer recetas morales²⁸ o moralina²⁹. Aceptar el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos supone renunciar a este tipo de iniciativas, el objetivo de las competencias éticas debiera estar más bien relacionado con el arte de deliberar y ayudar a plantear en toda su complejidad los problemas morales.

Creemos necesario de igual forma reflexionar acerca de una ética de consenso. En sociedades plurales como las nuestras, resulta imprescindible compartir unos valores básicos que posibiliten la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

El pluralismo ético que defendemos se encuentra a medio camino entre monismo totalitario, que se corresponde con una situación en la que un determinado grupo impone sus principios morales al resto de la comunidad, y el relativismo extremo, la aceptación de todo tipo de actitudes y comportamientos sin jerarquía moral. Si la primera situación es propia de las dictaduras, la segunda nos llevaría irreductiblemente a una guerra civil³⁰.

A medio camino entre ambas circunstancias se encuentra la ética cívica como propuesta de consenso en sociedades moralmente heterogéneas como la nuestra. El origen de la ética cívica está en las aportaciones de John Rawls³¹ sobre el consenso, cuya positivación se plasmó en los Derechos Humanos de primera, segunda y tercera generación³².

y fines se pertenecen mutuamente; como en una obra dramática, el desenlace como fin está en la trama. El saber logrado por la hermenéutica quiere ser global, reflexivo y práctico.” (J. San Martín (2010) op. cit. pp. 108).

²⁸ Cfr. F. Torralba (2012) op. cit. pp. 141-146.

²⁹ A. Hortal (2002) op. cit. p. 15 “Enseñar ética profesional en la universidad no consiste, ni nadie pretende que consista, en esparcir moralina sobre las prácticas y usos profesionales”.

³⁰ Cfr. E. Martínez Navarro (2005) *Ética y fe cristiana en un mundo plural*, Madrid, PPC.

³¹ J. Rawls (1975) *A theory of Justice*. Versión española por María Dolores González (1995), México, Fondo de Cultura Económica.

³² A pesar del supuesto consenso en torno a lo legítimo de los Derechos Humanos, muchos autores, desde Aranguren hasta Muguerza pasando por Habermas han cuestionado su fundamentación última. El problema moral, como constructo humano, no deja de ser en el fondo un discurso en torno a la *polis*, al *nomos* y a la *areté*: ciudad y ciudadanía, ley y orden, excelencia humana. En efecto, como bien dice Muguerza: “si nos fijamos bien, lo primero que hay que decir de esos derechos es que, en rigor, no son derechos, o por lo menos no lo son hasta que no hayan sido recogidos en los textos legales de algún ordenamiento jurídico” (op. cit., p. 516).

Los valores con los que la ética cívica quiere fundamentar la propuesta de convivencia son la libertad, la igualdad, el diálogo, el respecto activo y la solidaridad. Mediante el cultivo de estos valores se pretende alcanzar la justicia social y la paz.

Hablamos de una ética de mínimos, una ética laica (que no laicista)³³, que hace posible el desarrollo de diversas éticas de máximos, o éticas comprensivas, aquellas propuestas diversas para una vida buena.

El trabajo que aquí presentamos narra el esfuerzo que un grupo de profesores de una universidad pública, la Universidad de Extremadura, ha desarrollado a lo largo de estos últimos cinco años con el objetivo de plantear la dimensión ética de su quehacer universitario. Se desarrollan las actividades realizadas, los hitos alcanzados y los retos que se desean afrontar en un futuro próximo.

4. NACIMIENTO Y DESARROLLO DEL GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Sin duda, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha constituido una oportunidad excepcional para que una parte de la comunidad universitaria, en nuestra opinión minoritaria, se plantee de forma responsable qué tipo de Universidad necesitamos como sociedad y cuáles deben ser los pasos para avanzar en la construcción de este modelo de universidad al servicio de todos y todas.

Somos lo que hacemos, y consideramos que no hay mejor forma de adquirir una competencia que mediante la práctica y la experiencia. Sin duda, los conocimientos son importantes y, para ello, hemos contado con parte de los mejores expertos en el desarrollo de competencias éticas en la Universidad española, pero si algo hace que el aprendizaje sea significativo es la experiencia de los conocimientos aplicados; en este caso, a nuestra actividad universitaria, a nuestra docencia en el aula.

El conocimiento científico se basa en la experiencia acumulada de las generaciones precedentes, por lo que antes de afrontar de forma seria un determinado tema, resulta fundamental conocer el “estado del arte” de la citada materia. Tres han sido prioritariamente las “Escuelas” en las que nos hemos apoyado a lo largo de estos años: el grupo “Éticas aplicadas y Democracia”, liderado por A. Cortina y Jesús Conill; el grupo “Ética de las profesiones”, de las Universidades de la Compañía de Jesús (UNIJES), y el “Grupo de Innovación Educativa en Educación en Valores (GREVOL)”, de la Universidad Politécnica de Valencia.

El camino que hemos recorrido se ha desarrollado en distintas etapas e hitos que serán descritos posteriormente.

³³ E. Martínez Navarro (2005) op. cit. pp. 62-72, defiende la conveniencia y oportunidad de la ética cívica como una propuesta de mínimos.

En primer lugar, nos enfrentamos a la pregunta: ¿Qué tipo de profesional universitario requiere la universidad de este momento? Una de las grandes tensiones que debemos resolver como profesores universitarios es la formación de los estudiantes como futuros profesionales excelentes en su disciplina.

En ocasiones, la formación universitaria en general y de las competencias éticas en particular, se centra en los problemas académicos (docencia e investigación). Es, por ello, por lo que, en segundo lugar, nos planteamos la pregunta: ¿Qué tipo de formación ética necesitan nuestros egresados? Resultaba fundamental reflexionar acerca del *bien interno* de las profesiones para las que formamos, cuáles son las posibles corrupciones a los que se tendrán que enfrentar y en las que tendrán que optar y decidir, etc.

Por último, nos planteamos: ¿Cómo podemos desarrollar y evaluar las competencias éticas en la universidad? La ética aplicada, unida a la pedagogía, ha reflexionado acerca de cómo poder desarrollar estas competencias en los estudiantes. Los dilemas morales, los estudios de caso... ¿cuáles son las mejores herramientas para el desarrollo de estas competencias?

Sin duda, este proceso es cíclico: plantearnos cómo desarrollar las competencias éticas en los estudiantes universitarios también cuestiona cuál debe ser nuestro comportamiento ético como profesores universitarios, mejorando, por tanto, la calidad y calidez de nuestro ser universitario.

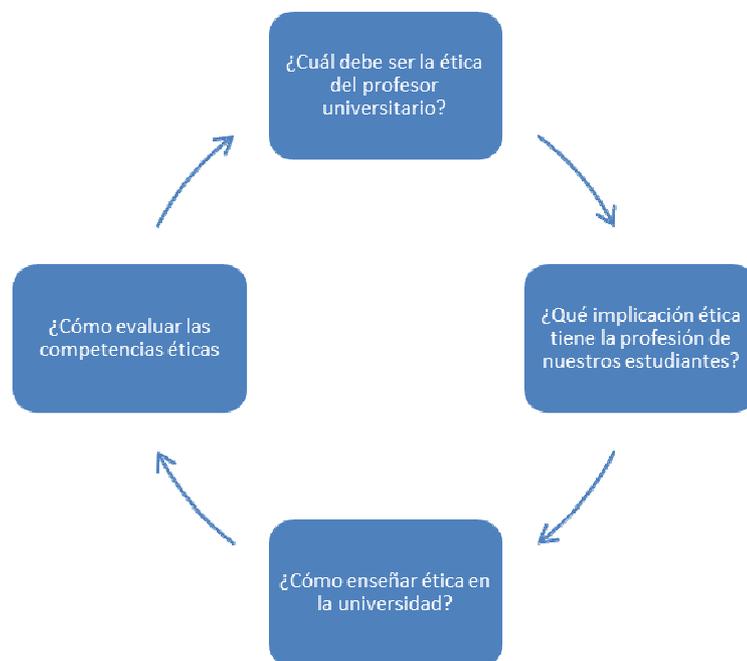


Figura 1. Trabajo del Grupo de Innovación Didáctica “Ética del Profesorado Universitario de la UEX”

El trabajo se ha desarrollado desde la humildad y desde el planteamiento de pequeños retos que nos han permitido ir avanzando. El grupo es multidisciplinar, en su seno han participado 35 miembros del Personal Docente e Investigador de la Universidad de 23 Áreas de Conocimiento diferentes y de 9 centros de la Universidad de Extremadura (tabla 1). La mayor parte de los profesores no pertenecen a áreas de carácter humanístico (tabla 2) sino más bien a áreas de carácter científico-tecnológico, su formación en la cuestión ético-filosófica se reduce a la recibida en las etapas educativas previas y a inquietudes personales, el llamado *bilingüismo asimétrico* que mencionábamos en la introducción de esta trabajo constituía el primer reto que abordar de cara a la constitución del grupo.

Tabla 1. Distribución de profesores según el Centro de trabajo

Centro	Número de profesores
Escuela de Ingenierías Industriales	11
Facultad de Ciencias	8
Facultad de Educación	6
Escuela Politécnica	3
Facultad de Derecho	2
Escuela de Ingenierías Agrarias	1
Centro Universitario de Mérida	1
Centro Universitario de Plasencia	1
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	1
Facultad de Ciencias del Deporte	1

Tabla 2. Constitución del grupo según Áreas de conocimiento

Ámbito de áreas de conocimiento	Número de profesores
Artes y Humanidades	0
Ciencias	10
Ciencias de la Salud	0
Ingeniería y Arquitectura	13
Ciencias Sociales y Jurídicas	12

Otra de las características que presenta el grupo es el distinto grado de implicación de los miembros que lo componen. Para un desarrollo sostenible de cualquier organización se requiere de un grupo motor que lo coordine y anime. En nuestro caso, este grupo motor ha estado constituido por un grupo de 4-5 personas. Otro segundo grupo es el constituido por personas que, sintiéndose atraídas por el proyecto, no forman parte del grupo coordinador del mismo. Un tercer grupo está formado por docentes que por diversos motivos tan solo pueden comprometerse de forma muy puntual a las actividades del grupo.

Con esta organización a modo de “capas de cebolla” (Figura 2) se pretende ofrecer a los miembros de la comunidad universitaria un soporte para el desarrollo de su actividad de compromiso tanto en lo referente al aprendizaje propio como al ejercicio de su actividad docente incluyendo iniciativas que contemplen la dimensión ética. Se pretende por otro lado que exista una permeabilidad entre unos grupos y otros. Por unos u otros motivos, es deseable que en las distintas etapas de crecimiento y consolidación se produzcan trasvases entre *capas*, de modo que se garantiza así la sostenibilidad del proyecto.

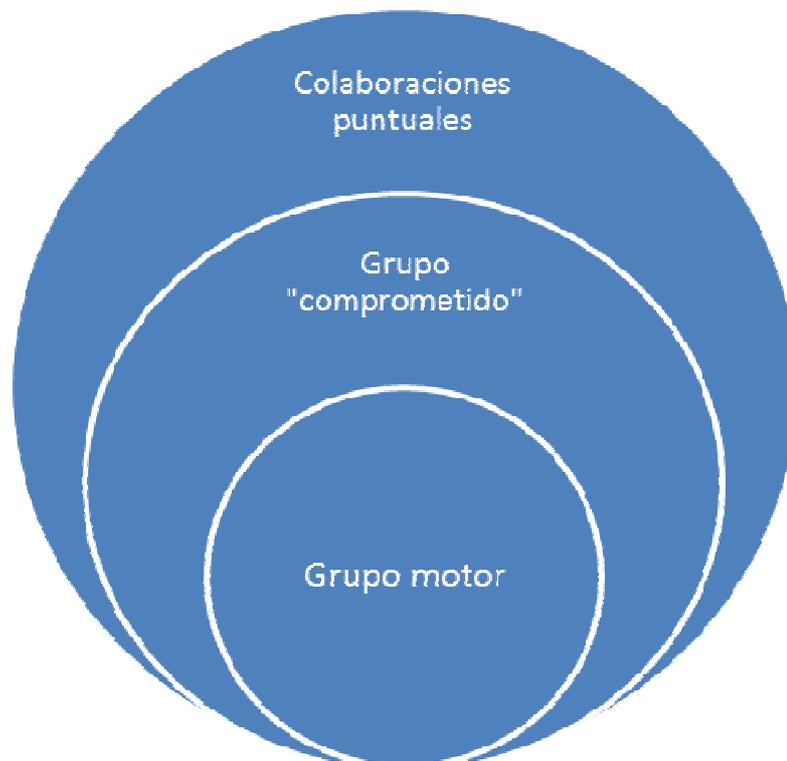


Figura 2. Modelo “capas de cebolla” del Grupo de Innovación Didáctica “Ética del Profesorado Universitario de la UEX”.

4.1. Historia

Los antecedentes de este Grupo de Innovación Didáctica han de buscarse en el trabajo de la Delegación de Pastoral Universitaria, dependiente del Arzobispado de Mérida-Badajoz, en la Universidad de Extremadura. Fruto de los Acuerdos del Concordato, la presencia eclesial en la universidad pública propone un planteamiento pastoral de inserción en el medio universitario y que desde el primer momento ha buscado la incorporación adulta de iniciativas transformadoras y de mejora en el espacio público en el que se desarrolla. Estas premisas aparecen de manera explícita en las “Orientaciones de Pastoral Universitaria en el ámbito de la Pastoral de la Cultura”³⁴ para el caso español, y de modo general en múltiples documentos vaticanos³⁵. De forma previa al desarrollo de este grupo en el período 2000 a 2004 estuvo funcionando el llamado “Foro de la Roca” en el que profesores universitarios de distintos campus de la Universidad de Extremadura se planteaban las implicaciones que en el futuro iba a tener la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otro lado, el trabajo desarrollado en el seno de Movimiento de Profesionales Cristianos de la Acción Católica Española en el trienio (2007-2010) constituye otro referente sobre el que se fundamenta el trabajo del Grupo³⁶.

No queremos por ello decir que se trate de un grupo confesional, más bien al contrario. Se trata de una iniciativa laica, que apunta a una moral autónoma. En el grupo coexisten de forma positiva personas creyentes y no creyentes que se unen en torno a la idea de construir una universidad más justa, humanizante y humanizadora, de acuerdo a los principios de la ética cívica que antes se ha descrito.

En el ámbito académico, el germen del grupo puede encontrarse en un Grupo de Innovación Docente (GID), desarrollado en el curso 2009/2010 en el entorno de la Escuela de Ingenierías Industriales de Badajoz con título: “Elaboración de programas docentes en

³⁴ El texto al que hacemos referencia, actualmente vigente fue propuesto por la Subcomisión Episcopal de Universidades (Conferencia Episcopal Española) (1995) (Subcomisión Episcopal de Universidades, *Orientaciones de Pastoral Universitaria en el ámbito de la Pastoral de la Cultura*, Madrid, EDICE.). En él se apuesta por una pastoral de frontera.

³⁵ El lector interesado puede consultar la web <http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/documentos-universidades.html> (última consulta 30-7-2013) para una relación más prolija de documentos fundamentales. De todos ellos, rescatamos dos expresiones: *El compromiso apostólico del profesor católico, concediendo prioridad al respeto y al servicio de las personas, colegas y estudiantes, les ofrece aquel testimonio [de Jesús de Nazaret] con dulzura y respeto* y *El testimonio del profesor católico no consiste ciertamente en introducir temáticas confesionales en las disciplinas que enseña, sino en abrir el horizonte a las inquietudes últimas y fundamentales* (P. Laghi, E. Pironio, P. Pompard (1994). “Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la Cultura Universitaria”. Ciudad del Vaticano) Entendemos que resumen con gran acierto el espíritu de inicio de este Grupo de Innovación Didáctica.

³⁶ El “Documento de identidad del Movimiento”, aprobado por la asamblea 30 de Mayo de 1999 se encuentra disponible en la página web del Movimiento (última consulta 30-07-2013, <http://goo.gl/AMhV4s>). Para más información del movimiento se puede acceder a la página web del mismo www.profesionalescristianos.es.

el ámbito de la Ingeniería Industrial”. Se pretendía estudiar el desarrollo de las asignaturas en clave de competencias, toda vez que se iniciaba entonces un modo nuevo de entender la docencia universitaria. La necesidad de implementar mecanismos para el desarrollo de las competencias transversales y de forma particular, las competencias de carácter ético y moral, fue una de las principales conclusiones de dicho proyecto de innovación.

Fruto de la necesidad descubierta durante el curso 2010-2011 se planteó la pertinencia de la creación de un Grupo propio que abordara esta temática. El título del proyecto que se propuso para su financiación fue “Ética del profesor universitario: el ejercicio de las funciones docentes e investigadoras y sus implicaciones deontológicas. Aplicaciones en el aula ante el EEES.” En este primer curso del Grupo se estudiaron y analizaron las distintas actividades del Personal Docente e Investigador y las implicaciones deontológicas que llevan aparejadas. Del mismo modo se profundizó en el bien interno de las profesiones para las que formamos en cada uno de los estudios universitarios en los que participamos. Como resultado de este primer año de trabajo se planificaron una serie de actividades para el desarrollo de las competencias éticas que fueron recogidas y distribuidas en formato digital³⁷.

El curso 2011-2012 se dedicó a la puesta en marcha de las actividades planificadas durante el curso anterior con un proyecto titulado “Desarrollo de competencias éticas en los Grados. Implementación en el aula, revisión y comunicación de resultados”. El objetivo fundamental de dicho proyecto era que cada uno de los profesores que participábamos en él desarrollásemos algún tipo de actividad en el aula para posteriormente analizarla y compartirla con otros. Fruto del trabajo de este curso se llevó a cabo la “Jornada Ética y Universidad. Transversalizar el desarrollo de competencias éticas en la Universidad española”, en la Facultad de Educación del campus de Badajoz, con la correspondiente edición del libro de actas³⁸.

En el curso actual (2012-2013), el proyecto de innovación docente desarrollado se titula: “Evaluación de la adquisición de competencias éticas en asignaturas regladas de la Universidad de Extremadura. Difusión de resultados en la UEx y a nivel estatal.” El objetivo fundamental consiste en la evaluación de las competencias éticas en las asignaturas regladas así como tejer una red de profesores que trabajan en torno a la idea de desarrollar las competencias éticas de forma transversal en la universidad española.

³⁷ En esta obra, A. Franco Martínez y col (2012) *Guía Didáctica para la aplicación y desarrollo de competencias éticas en las titulaciones de grado de la UEx*, se recogen en formato electrónico las actividades y fichas docentes desarrolladas por los participantes en el Grupo de Innovación Didáctica.

³⁸ En esta edición E. Botello Cambero y col (2013) op. cit. se recogen 21 comunicaciones presentadas a las Jornadas celebradas en Badajoz. La elaboración de este trabajo ha constituido un elemento de reflexión por parte de los integrantes del Grupo de Innovación Didáctica. Se trata de una obra coral en la que participan autores de cinco universidades españolas siendo la mayor parte de ellas presentadas desde la Universidad de Extremadura.

4.2. Experiencias

Los más importantes y representativos resultados de esta iniciativa docente son los gestos particulares de cada profesor dentro de su ejercicio cotidiano. En efecto, no cabe hablar de frutos sin poner el acento satisfecho en lo que cada docente va desarrollando en su clase, especialmente aquellos que se acercaron por primera vez al GID y descubrieron en él modos diferentes de dar sentido a su labor como profesor. Valgan algunos ejemplos donde, por supuesto, los nombres son falsos.

A.- Raúl, profesor en Ciencias Económicas y Empresariales

Este docente está al comienzo de su carrera académica. Se sitúa como profesor novel ante un aula repleta de alumnos, puesto que, en esta facultad, el número de estudiantes es muy elevado. El GID le está suponiendo un espacio de formación novedosa y de reorientación de su labor docente, ya que le descubre aspectos que, considerándolos importantes en la formación de los alumnos, nunca antes nadie le había trasladado ni la necesidad institucional de impartirlos ni las metodologías más adecuadas para ello. Es por este motivo que Raúl, por vez primera, ha diseñado un tema del programa de su asignatura desde el conflicto de economías del Norte y del Sur, pretendiendo mediante dinámicas interpersonales que los alumnos se sitúen en el papel de los países más desfavorecidos en el juego económico mundial. Les ha pedido después un análisis de la situación de mercado que huya de lo aséptico de una ciencia fuera del mundo, de modo que les solicite juicio acerca de la coyuntura económica que hace que existan países en desarrollo y países desarrollados. Después, Raúl ha recabado datos de implicación de los alumnos y de conocimientos adquiridos, desarrollo de competencias básicas, conceptuales y también transversales en materia de justicia. Los resultados han sido dispares, pero alentadores.

B.- Javier, profesor en Ingenierías Industriales

En este caso, este docente ya lleva varios años dedicado a la enseñanza universitaria. Sin embargo, es en los últimos años en los que va descubriendo y describiendo su inquietud por la ética y por su desarrollo en los alumnos. Movido por este interés, este profesor ha implementado una actividad de recabado de datos para entender cuánto interesa la ética profesional a los futuros egresados. Ha comparado los resultados con otras competencias transversales, como las lingüísticas o las relacionadas con las TICs, y las conclusiones que ha obtenido le servirán para plantear actividades de desarrollo ético en próximos cursos, teniendo en cuenta el grado de predisposición de los alumnos a estas cuestiones.

C.- Yolanda, profesora en Ciencias Químicas

Yolanda es profesora eventual en Ciencias Químicas. Este curso ha tenido que hacerse cargo de una clase con muy pocos alumnos. En contacto con el GID, ha descubierto la posibilidad de desarrollar ciertos contenidos relacionados con la contaminación por causa química (agrocultivos, tratamiento de residuos, vertidos descontrolados, etc.) a través de una metodología basada en la argumentación y el debate llamada Dilema Moral. El dilema es una actividad que parte de una situación problemática con difícil solución de consenso. Los alumnos han de situarse ante esta coyuntura haciendo valer valores que pueden estar más o menos relacionados con el bien común, enfrentado al bien particular. En la medida que los alumnos prioricen el bien de todos frente al propio, escalarán puestos en la gradación moral. De lo que se trata es de potenciar el desarrollo moral autónomo de los alumnos, ya que no hay respuestas válidas y erróneas, sino que todo depende de la escala de valores que se aplique para apoyar una u otra postura.

D.- María, profesora en Ciencias de la Tierra

El caso de esta docente es similar al de los anteriores. Tras varios años de ejercer la práctica universitaria, se encuentra desprovista de herramientas o instrumentos que posibiliten el desarrollo moral de los alumnos. Desde el GID, María encuentra metodologías, como el análisis de situación o el dilema moral del que se habló antes, para trabajar con los alumnos las competencias en materia de ética profesional y ciudadana. Concretamente, María ha optado este curso por impartir todo el tema de la contaminación atmosférica desde el trabajo con un dilema moral de su propia creación, confrontando a los alumnos con una situación en la que tienen que priorizar el trabajo posible frente al bienestar de una comunidad. Los resultados han sido muy interesantes, sobre todo porque María ha elegido incluir la evaluación de esta actividad en la calificación final de la asignatura, de manera que ha encontrado alta motivación en el alumnado para participar con calidad en el trabajo.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Este trabajo ha pretendido mostrar la pertinencia de la discusión ética en el ámbito universitario, así como los modos más adecuados, a juicio de los autores, de implementar la enseñanza de una moral autónoma en los futuros egresados. También se ha narrado el itinerario de consolidación de un grupo de docentes preocupados por la ética en la universidad. Desde los inicios, anclados en la inquietud personal de varios profesores, el proceso ha implicado una integración cualitativa y cuantitativa, procesual, en toda la estructura de la Universidad de Extremadura. Se han encontrado alianzas facilitadoras de esta consolidación, y se han hallado inquietudes dispersas en el panorama académico

extremeño. Este tipo de iniciativas suelen congregarse a gente dispar que, de por propia iniciativa, llevan realizando su visión de enseñanza superior y demandan espacios donde compartir la experiencia y caminar acompañados.

Cabe señalar, como último apunte de este trabajo, el deseo de seguir en la línea que se ha descrito, intentando estrechar cada vez más los vínculos con otros grupos de docentes del territorio nacional, a fin de, por una parte, continuar ofreciendo un Grupo de formación rico en experiencias e interesado en compartirlas; de otra, fundamentar sólidamente una manera de entender la universidad y la formación en esta etapa educativa que integra no solo las cuestiones de contenido científico y académico, sino también aquellas que tienen que ver con la ciudadanía y el pensamiento moral autónomo, bases de una educación integral de la persona.

REFERENCIAS

- AUSJAL (1999) *Políticas y Sistemas de Evaluación y Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL*. Disponible ONLINE (consulta 30/07/2013): goo.gl/ys7cm9
- Alzaga Villaamil, O., Urrea Corrés, M. (2013) “Adenda de los profesores Óscar Alzaga Villaamil y Mariola Urrea Corres a los capítulos I y III de los informes: Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español”. Disponible ONLINE (consulta 30-07-2013): goo.gl/dzIVjH
- Basurco, F., Bermejo, F., Martínez, B. y Medrano, C. (1999) “El conocimiento y la comprensión de la transversalidad en el profesorado: una experiencia en educación primaria”, *Aula de Innovación Educativa*, 85.
- Boni, A. y Berjano, E. J. (2009) “Ethical learning in higher education. The experience of the Technical University of Valencia”, *European Journal of Engineering Education* 34(2), pp. 205-213.
- Botello Cambero, E., Moreno Losada, J., Sánchez Martín J., Zamora Polo F., (2013) *Ética en la Universidad. Transversalizar las competencias éticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Entimema.
- Consejo Editorial (2012) “Sentido de la formación ética en la universidad”, *Revista de Fomento Social* 67, pp. 207-209.
- Ellacuría, I. (1971) “Discurso de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” en la firma del contrato con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)”, *Escritos universitarios* (1999), S. Salvador.
- Fernández Fernández, J.L. (2013) “Una experiencia exitosa en docencia de la ética: El grupo UNIJES de ética de las profesiones” en: Botello, E. y col. (2013) *Ética en la Universidad. Transversalizar las competencias éticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Entimema.
- Franco Martínez, A., Moreno Losada, J., Sánchez Martín, J., Zamora Polo, F. (coordinadores) (2012) *Guía Didáctica para la aplicación y desarrollo de competencias éticas en las titulaciones de grado de la UEx*. Febrero de 2012.

- Hortal, A. (2002) *Ética General de las Profesiones*, Bilbao, Descleé De Brouwer.
- Kant, I (1781) *Kritik der reinen Vernunft*. (trad. Pedro Rivas (2005), *Crítica a la razón pura*, Madrid, Taurus).
- Laghi, P., Pironio, E., Pompard, P. (1994) “Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la Cultura Universitaria”. Disponible ONLINE (consulta 30-7-2013): goo.gl/9vsBwo Ciudad del Vaticano.
- MacIntyre, A. (2001) *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.
- Manzano Arrondo, V. (2012) *La Universidad Comprometida*, Bilbao, Hegoa. Disponible ONLINE (consulta 30-07-2013): goo.gl/KG5q6W
- Martínez Navarro, E. (2005) *Ética y fe cristiana en un mundo plural*, Madrid, PPC.
- Martínez Navarro, E. (2010) *Ética profesional de los profesores*, Bilbao, Descleé De Brouwer.
- Mateos, V.L., Montanero, M., Gómez, V., Salamanca, S. (2008) *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- Miras Portugal, M.T., Alzaga Villaamil, O., de Azcarraga Feliú, J.A., Campmany Francoy, J., Garicano Gabilondo, L., Goñi Urcelai, F.M., Puyol Antolín, R., Rodríguez Inciarte, M., Urrea Corrés, M. (2013) “Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español”. Disponible ONLINE (consulta 30.7-2013): goo.gl/lxmYZC
- Moreno Losada, J. (2013) “Del bien-estar y el bien-ser en la empresa. Claves éticas transversales para el estudio y su contextualización en tiempos de crisis.” en: Botello, E. y col. (2013). *Ética en la Universidad. Transversalizar las competencias éticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Entimema.
- Muguerza, J. (2007) “Del Renacimiento a la Ilustración. Kant y la ética de la modernidad” en: Gómez, C. y Muguerza, J. (2007) *La aventura de la moralidad. Paradigmas, fronteras y problemas de la ética*, Madrid, Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (2007) *Misión de la Universidad*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Profesionales Cristianos (1999) “Documento de identidad del Movimiento”, aprobado por la asamblea 30 de Mayo de 1999, disponible ONLINE (última consulta 30-07-2013): <http://goo.gl/AMhV4s>

- Rawls, J. (1975) *A theory of Justice*. Versión española por María Dolores González (1995), México, Fondo de Cultura Económica.
- Robbins, P. T. (2007) "The reflexive engineer. Perceptions of integrated development". *Journal of International Development*, 19(1) pp. 99-110.
- Román Suero, S., Sánchez Martín, J., Zamora Polo, F. (2013) "Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education. *European Journal of Engineering Education*" 38(2) pp. 149-158.
- San Martín, J. (2010) *Antropología Filosófica*, Madrid, Ramón Areces.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y libertad*, Buenos Aires, Planeta.
- Senent de Frutos, J. A. (2010) "La función de la universidad en el pensamiento de Ignacio Ellacuría. Una visión desde nuestro contexto actual", *Revista de Fomento Social* 65, pp. 657-679.
- Subcomisión Episcopal de Universidades, Conferencia Episcopal Española (1995) *Orientaciones de Pastoral Universitaria en el ámbito de la Pastoral de la Cultura*, Madrid, EDICE.
- Torralba, F. (2013) *Destriar el bé del mal. L'art de trovar criteris ètics en la vida diària* (trad. Ramón Sala Gili: *Discernir entre el bien y el mal. El arte de establecer criterios éticos en la vida diaria*, Lleida, Editorial Milenio).
- Zamora Polo, F. (2009) "El Espacio Europeo de Educación Superior, una oportunidad para el aprendizaje ético en la Ingeniería Industrial", *Revista Dyna* 84 (5), pp. 386-388.
- Zamora Polo, F., Román Suero, S., Sánchez Martín, J. (2010) "De la eficacia a la sostenibilidad. Formar ingenieros responsables en el nuevo escenario educativo", *Revista Dyna* 85 (7), 575-580.

CAPÍTULO 2

EL BIEN INTERNO DE LAS PROFESIONES Y PROFESORES UNIVERSITARIOS. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS.

Aproximación al tema del bien interno de la profesión como fundamento de la ética de las profesiones. Aplicación concreta a la realidad del quehacer docente e investigador de los profesores universitarios, analizando y aportando experiencias de profesionales de este ámbito. Se trata de analizar el bien interno del profesor universitario en orden a favorecer el desarrollo de la competencia ética en el alumnado de estudios superiores.

PALABRAS CLAVES

Ética del profesor, Bien interno, Competencia ética, Corrupción, Excelencia.

1. INTRODUCCIÓN

“La verdad de la realidad, no es lo ya hecho; eso es sólo una parte de la realidad. Si no nos volvemos a lo que está haciéndose y a lo que está por hacer, se nos escapa la verdad de la realidad. Hay que hacer la verdad, lo cual no supone poner en ejecución, realizar lo que ya se sabe, sino hacer aquella realidad que en juego de praxis y teoría se muestra como verdadera”³⁹.

Ignacio Ellacuría, referente ético universitario, entendía la universidad como un laboratorio de realidad. Realidad que ha de configurarse en la tensión de la praxis y la teoría, que en nuestro ámbito hablamos de investigación y docencia. Como profesores universitarios nos preocupa qué verdad queremos propiciar y construir en nuestros alumnos y en sus procesos de formación, cómo acompañarlos en su juego de praxis y teoría, en la propia realización del estudio universitario, en orden a una verdadera realización personal y social. En este momento, cuando los analistas de la realidad social y cultural nos hablan de que no sólo estamos en una época de cambios sino en un cambio de época, queremos reflexionar sobre dos elementos: el bien interno de las profesiones y, en concreto, el bien interno del profesor universitario, que requieren ser reinterpretados y contruidos con novedad en el quehacer de nuestras universidades.

Globalización y crisis actual, nuevo concepto y nueva situación para la humanidad⁴⁰. Integrar este concepto y poder tomar postura ante este fenómeno de un modo activo y crítico es un reto para todos nosotros, seres humanos del siglo XXI. Pero, sobre todo, lo

³⁹ Cfr. I. Ellacuría (1994) *La filosofía de la realidad histórica*. UCA Editores, San Salvador, El Salvador. En la misma línea de la universidad como motor de la historia se expresa Ortega y Gasset al afirmar que *“la universidad tenía que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio. De este modo no será una institución solo para estudiantes ad usum delphini, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un poder espiritual superior... Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia”* (*Misión de la Universidad*. Madrid, Biblioteca nueva.p.142).

⁴⁰ La literatura actual marca la preocupación por este cambio de época y todas las realidades que están en juego y que piden una respuesta articulada y global. La universidad no puede sentirse indiferente ante todas estas cuestiones planteadas: S. George, J.P. Dupuy, Y. Cochet, S. Latouche (2012) *¿Hacia dónde va el mundo? 2012-22. La última oportunidad*. Barcelona, Editorial Icaria; V.Navarro, J.Torres López (2012) *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero*. Barcelona, Editorial Espasa; M. Roche (2011) *El Banco*. Barcelona, Editorial Deusto; Colectivo Economistas frente a la crisis (2012) *No es economía es ideología*. Barcelona, Editorial Deusto.

debe ser para la universidad que está llamada a interpretar y transformar creativamente la realidad.

1.1. ¿Por qué el bien interno y el sentido del estudio?

Nuestra realidad antropológica se estructura desde la apertura al mundo, a los otros y al futuro, por eso siempre nos movemos en tres niveles fundamentales: la supervivencia, de ahí nuestro afán tecnológico y económico; la convivencia, no podemos si no ser ciudadanos y tener preocupaciones sociales y políticas; y la cultura, necesitamos vivir con un sentido y un horizonte, con un modo de ser y entender nuestra existencia y nuestro mundo. Los humanos no podemos permanecer en la vida como el animal en la pradera junto al río, que siente satisfechas todas sus necesidades y metas; nosotros necesitamos trascender nuestra “pradera” y abrirnos constantemente en nuestra exploración y relación con el mundo, con los otros seres humanos y con el horizonte y sentido de la vida. En esta curiosidad e inquietud encuentra sus raíces este fenómeno que llamamos globalización, que nos ha sumergido en un cambio de época mundial.

Actualmente estamos siendo testigos de la transformación de nuestro mundo de relaciones. Hay grandes cambios en el ámbito técnico-económico: la introducción de las nuevas tecnologías y los nuevos medios de información y comunicación aplicados a los medios de producción y la interconexión financiera han dado lugar a una mayor riqueza, a otro dinamismo de organización productiva y económica, a un nuevo modo, división y concepto de trabajo y de relación con la naturaleza. Esta transformación tiene posibilidades de mejora de la realidad de todos los pueblos y de todos los hombres pero, hoy por hoy, desde una mirada realista y crítica, entendemos que presenta grietas y agujeros que están consumiendo a grupos amplios de personas y sectores en el mundo rico, y pueblos y culturas en los continentes más pobres. Hay una serie de cuestiones que nos interpelan en orden al fenómeno de la globalización en este nivel⁴¹:

- El acceso a la tecnología y a los medios de comunicación es desigual.
- El mundo del trabajo se encuentra con una división y organización competitiva sin atención a la dignidad de cada hombre.
- El planeta es tratado con criterios de producción y ganancia poniéndose en peligro la naturaleza.

⁴¹ Para este tema, ver AA.VV. (2004) *Desafíos de la globalización*, Madrid, HOAC.

- Las grandes decisiones están más en manos de agentes económicos⁴² –por ejemplo, multinacionales– que de la propia sociedad y sus instituciones, como son, por ejemplo, los estados.

Los grandes problemas del paro, la inmigración y las nuevas pobrezas de nuestro continente, junto con el hambre y la pobreza del Tercer Mundo y la inquietud acerca del peligro del medioambiente y la naturaleza nos muestran que la economía y la técnica en este mundo globalizado se mueven y organizan con preocupaciones que priorizan el mercado de una forma radical y total frente a una verdadera mundialización que priorice el humanismo y la ecología⁴³.

Desde un planteamiento humanista, solidario, estamos llamados a una actitud de esperanza y de verdadera militancia⁴⁴. Podemos y debemos creer que la globalización está llamada a servir y a entregarse en orden a la mundialización de todos sus beneficios, tanto tecno-económicos y socio-políticos, como culturales. Hemos de creer en la gubernalización de la misma, y esto hemos de hacerlo creíble en el ámbito de la formación universitaria. Algún autor ha invitado a mantener la postura de “termitas” que, desde dentro y poco a poco, van plantando cara a la dureza y a la negatividad del sistema para ir creando espacios de solidaridad y fraternidad global⁴⁵.

Tres son los caminos posibles a recorrer para responder desde lo personal y lo comunitario a este cambio: somos trabajadores y consumidores; somos ciudadanos; somos pensadores con originalidad y creatividad. Hay un modo de trabajar, de ser

⁴² Cfr. J. Hernández Viguera (2012) *El casino que nos gobierna. Trampas y juegos financieros a lo claro*. Madrid, Editorial Capital Intelectual. Otra obra que cuestiona el capitalismo como sistema depredador en un desarrollo sin control democrático sobre sus actuaciones es: B. Estrada, F.J. Braña, A. Inurrieta, J. Laborda (2013) *¿Qué hacemos con el poder de crear dinero?* Madrid, Akal.

⁴³ Cfr. B. Milanovic (2012) *Los que tienen y los que no tienen. Una breve y singular historia de la desigualdad global*. Barcelona, Editorial Alianza. J.E. Stiglitz (2012) *El precio de la desigualdad*. Barcelona, Editorial Taurus. La obra presenta como el 1% de la población tiene lo que el 99% de la misma necesita, y da razón de cómo en los últimos treinta años de predominio de la ideología neoliberal el poder político no ha actuado en general para aminorar las desigualdades que genera la economía de mercado de tipo capitalista, más al contrario las ha incrementado con políticas fiscales regresivas con las desregulación del sistema financiero acentuando la acumulación de rentas de origen especulativo en lo lato de la distribución del ingreso.

⁴⁴ Cfr. L. Zambrana (2002) *Nuevas militancias para tiempos nuevos*, Cuadernos “Cristianismo y Justicia” (nº 110).

⁴⁵ Es sugerente en este sentido la obra de P. Krugman (2012) *¡Acabad ya con esta crisis!* Barcelona, Editorial Crítica. Para el autor incluso sus propuestas no creen que funcionarán “tan bien como uno desearía”, pero para hacer frente a esta crisis hace falta una determinación rooseveltiana para “promover políticas de creación de empleo y de actuar sin descanso hasta que se consiga la meta del pleno empleo” (pag. 235). En la misma dinámica de respuesta a la crisis está la edición del IX encuentro de Salamanca organizado por la Fundación Sistema: A. Guerra, J.F. Tezanos (2012) *Alternativas económicas y sociales frente a la crisis*. Madrid, Sistema.

profesionales, de comprar y consumir justo y solidario; también hay un modo de ser ciudadano participativo y activo en la sociedad que genera justicia y compromiso; y somos capaces, sin duda, de crear con originalidad corrientes, movimientos y espacios que son señales de un mundo nuevo que está naciendo y que es respuesta a todas las debilidades y agujeros de una globalización que está tentada de exclusión y división y que demanda señales de esperanza de una posible mundialización.

En este trabajo queremos adentrarnos en la reflexión acerca de la dimensión social y humana de las profesiones, y queremos hacerlo desde la realidad juvenil que se forma y estudia en la universidad con el deseo de ser futuros profesionales. Nos interesa poder llegar a saber qué es lo que les preocupa, qué motivaciones fundamentan su estudio, y que aspiraciones éticas son las que proyectan de cara a su futuro laboral. Eso queremos saberlo en un contexto social que actualmente viene siendo denominado por todos los ámbitos como una situación de “CRISIS”. Crisis que empezó a hacerse pública desde los ámbitos financieros que ya en sus consecuencias se muestra universal, y abarca y afecta todas las dimensiones tanto política, como social y cultural. Muchos de los analistas desde todos los campos hablan de una crisis de valores, confirmando lo que hace mucho tiempo se viene planteando en el terreno de la educación y de la formación de las personas. De todos modos la crisis nos habla de un verdadero conflicto social que estamos llamados a considerar y asumir para buscar vías de verdadera respuesta, sabiendo que la solución no está solo en medidas económicas sino en un nuevo planteamiento de la sociedad que pasa por muchos vectores y dimensiones. Entre ellos consideramos fundamental lo que se refiere al trabajo y a la profesión, y nos preocupa el alumnado universitario que se está formando en nuestras aulas. Pero antes de adentrarnos en la cuestión del alumnado y su futuro profesional, necesitamos hacer una reflexión profunda sobre el trabajo humano y su sentido de vida. En el problema de crisis globalizada que vivimos actualmente existe de fondo un gran conflicto social que viene determinado por el concepto de trabajo y de persona humana que subyace en la comprensión del mundo actual, del profesional y su ética, y al que hemos llegado en un proceso social y cultural a la vez que económico. Dicho modelo está influyendo en las motivaciones y actitudes que los jóvenes tienen ante el estudio en la Universidad y en sus aspiraciones profesionales futuras. Por eso nos parece pertinente y acuciante en nuestras reflexiones adentrarnos en los dos temas propuestos, del bien interno de las profesiones y el sentido-motivación del estudio en los jóvenes universitarios⁴⁶. En la universidad se preparan los futuros profesionales que van a encargarse de la realidad social, cultural, económica, y en el estudio que propiciemos estaremos dando respuesta o no a un modo de entender y de construir la realidad. Analizar y profundizar en estos temas es labor y responsabilidad de los profesores universitarios actuales. Además el proceso de Bolonia en Europa lo está requiriendo cuando al plantearnos el desarrollo de competencias transversales hace referencia a la

⁴⁶ Tema que desarrollaremos en un posterior artículo.

ética como una de ellas⁴⁷. El deseo de una universidad comprometida con la realidad, que desarrolle competencias éticas en su alumnado es lo que nos mueve a esta reflexión y contacto con la realidad del espacio de estudios superiores.

2. ÉTICA DE LAS PROFESIONES: EL BIEN INTERNO

Nos adentramos en la reflexión acerca de la realidad de la profesión y su dimensión social y ética.

2.1. El nacimiento de las profesiones

El concepto de profesión, tal como ha ido acuñándose a lo largo de la historia, tiene claros orígenes religiosos⁴⁸. Como bien muestra uno de los principales teóricos de las profesiones, Max Weber, las palabras alemana (Beruf) e inglesa (calling) que nosotros traducimos por "profesión", tienen a la vez el sentido de vocación y de misión, y reciben el significado que ahora les damos sobre todo a partir de la Reforma protestante.

Son los reformadores los que, sin pretenderlo, sientan las bases para que pueda entenderse que la propia conducta moral consiste en sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo. Y es esta convicción la que engendra el concepto a la vez religioso y ético de profesión: el único modo de agradar verdaderamente a Dios consiste en el cumplimiento en el mundo de los propios deberes profesionales, por eso el profesional se entregará en alma y cuerpo a realizar su vocación⁴⁹.

Ahora bien, la conciencia de que es un deber moral ejercer la propia profesión con pleno rendimiento va separándose paulatinamente de la conciencia de que es un deber

⁴⁷ Es cuestión central de la educación la que se refiere transversalmente a la estructura moral de la persona –de la que nos habla Zubiri– y la misma moral como contenido que debe ser continuamente reflexionada en las variables y problemáticas actuales. Cfr. J.L. Aranguren (1958) *Ética*, Madrid, Revista de Occidente, p.63ss y 237ss. En la misma dirección encontramos obras que ya consideramos clásicas como las siguientes: J.L. Aranguren (1983) *Propuestas éticas*, Madrid, Tecnos; V. Camps (1983) *La imaginación ética*, Barcelona, Seix Barral; A. Cortina (1986) *Ética mínima*, Madrid, Tecnos; W. Frankena (1965) *Ética*, México, Uteha; F. Savater (1982) *Invitación a la ética*, Barcelona, Anagrama.

⁴⁸ Para el tema de la ética de las profesiones utilizaremos la siguiente bibliografía: A. Cortina (2000) *10 Palabras claves en ética de las profesiones*, Valladolid, Editorial Verbo Divino; A. Cortina (2007) *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el S. XXI*, Editorial Nobel; A. Alcaide (Ed.) (2007) *“El trabajo, principio de vida humana”*, Madrid, Edice; A. Hortal (2002) *Ética general de las profesiones*. Bilbao, Desclée de Brouwer; *Ibid.*, *“Estatuto de las éticas aplicadas y ética profesional: ¿qué puede aprender la ética de las profesiones?”*, Diálogo filosófico, 1993.

⁴⁹ Cfr. M. Weber (1969) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península, pp. 81 ss.

religioso y cobrando autonomía. De suerte que es este deber moral el que va inspirando el espíritu ético del capitalismo, porque tanto quienes desempeñan profesiones liberales como los que tienen por profesión aumentar el capital, interpretan sus tareas como la misión que deben cumplir en el mundo, como la vocación a la que han de responder. De ahí que dediquen todo su esfuerzo a trabajar en ese doble sentido, y no buscando el interés egoísta, como suele creerse al hablar de los orígenes del capitalismo: tanto el que ejerce una profesión liberal como el que pretende producir riqueza, sienten su tarea como una misión que deben cumplir al servicio de un interés que les trasciende. El profesional –como afirma Diego Gracia– es siempre "un consagrado a una causa de una gran trascendencia social y humana"⁵⁰. De ahí que el ejercicio de una profesión exija hasta nuestros días ir más allá del propio interés egoísta y emplearse seriamente en esa causa social (sanidad, docencia, comunicación, etc.) que trasciende a quien la sirve.

Ciertamente, en el nacimiento de lo que hoy llamamos profesiones sólo tres se reconocían como tales: las de los sacerdotes, los médicos y los juristas. Estas tres profesiones exigían vocación, ya que no todas las personas eran llamadas a ejercerlas, sino únicamente las escogidas. Pero, además, de los nuevos miembros se exigía en los tres casos que pronunciaran un juramento al ingresar, porque la actividad a la que pretendían dedicarse ya venía configurada por unas reglas y valores morales que el neófito debía aceptar si pretendía ejercerla. Y, por último, las tres profesiones tenían de algún modo un carácter sagrado, en la medida en que se dedicaban a intereses tan elevados como el cuidado del alma, el del cuerpo o el de la cosa pública.

Más tarde también se consideró como profesionales a los militares y los marinos; pero, en cualquier caso, es en la Modernidad, como hemos dicho, cuando las profesiones empiezan a emanciparse de la esfera religiosa y a fundamentarse en una ética autónoma.

2.2. Caracteres de una actividad profesional

Al día de hoy son muchos los autores que se han ocupado de estudiar los caracteres que ha de reunir una actividad humana para que la consideremos una profesión⁵¹. Pero aquí no nos interesa tanto hacer un recorrido por distintos paradigmas, como intentar

⁵⁰ D. Gracia (1995) "El recto ejercicio profesional. ¿Cuestión personal o institucional?", en *Quadern CAPS*, nº 23, p. 943.

⁵¹ Ver, por ejemplo, M. Weber (1964) *Economía y Sociedad*, México, F.C.E.; *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*; P. Elliot (1975) *Sociología de las profesiones*, Madrid, Tecnos; A. de Miguel (1982) *Sociología de las profesiones*, Madrid, CIS; D. Gracia (1987) "El poder médico", en Varios (1987) *Ciencia y Poder*, Universidad Comillas, pp. 141-174; J. González Anleo (1994) "Las profesiones en la sociedad corporativa", en: J.L. Fernández y A. Hortal (comp.) *Ética de las profesiones*, Madrid, Universidad Comillas, pp. 21-34; A. Hortal, "Planteamiento de una ética profesional", en *ibid.*, pp. 55-73. E. Martínez Navarro (2010) *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

esbozar uno que recoja el mayor número posible de características para entender lo que es hoy una profesión y cuáles son sus rasgos morales. Podríamos decir hoy en día que profesiones son aquellas actividades ocupacionales en las que encontramos los siguientes rasgos⁵²:

1. Una profesión es una actividad mediante la cual se presta un servicio específico a la sociedad, y se presta de forma institucionalizada.

Importa recordar desde el comienzo que una profesión es una actividad humana social, un producto de la acción de personas concretas, porque frecuentemente se olvida que la ingeniería, la docencia o la política son en primer lugar actividades realizadas por personas. El nivel institucional, indispensable también en el caso de las profesiones, cobra, sin embargo, todo su sentido de dar cuerpo a las actividades. Este punto será muy importante cuando veamos en el próximo apartado cuál es la estructura de una actividad humana social.

En lo que respecta al tipo de servicio que presta el profesional, tiene que reunir las siguientes características:

- El servicio ha de ser único, en la medida en que los profesionales reclaman el derecho de prestarlo a la sociedad en exclusiva, considerando como "intruso" a cualquiera que desee ejercerlo desde fuera de la profesión.
- Las prestaciones que de él puedan obtenerse han de estar claramente definidas, de modo que el público sepa a qué atenerse con respecto a esos profesionales, es decir, qué puede esperar de ellos, qué puede recibir y qué puede exigir de ellos.
- Pero también ha de tratarse de una tarea indispensable, es decir, de un tipo de servicio del que una sociedad no puede prescindir sin perder una dosis irrenunciable de salud (actividad sanitaria), formación (actividad docente), organización de la convivencia (actividades jurídicas), información (actividad informativa), etc. Ésta es la razón por la que hoy en día se exige que buena parte de los servicios profesionales puedan llegar a todos los ciudadanos; sobre todo, desde los inicios del llamado "Estado del bienestar". Por ejemplo, servicios como la asistencia sanitaria o la educación.

⁵² Cfr. Seguimos a González Anleo, J. (1994) "Las profesiones en la sociedad corporativa", en: Fernández y Hortal (1994) *Ética de las profesiones*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, pp. 21-34. Es interesante también las reflexiones vertidas sobre el tema de la profesión y la sociedad en los noventa: VV.AA. (1996) *Hacia una sociedad de profesionales: la sociedad española de 1995*, Madrid, Fundación Encuentro.

2. La profesión se considera como una suerte de vocación y de misión, por eso se espera del profesional que se entregue a ella e invierta parte de su tiempo de ocio preparándose para cumplir bien esa tarea que le está encomendada.
3. Ejercen la profesión un conjunto determinado de personas, a los que se denomina "profesionales". Los profesionales ejercen la profesión de forma estable, obtienen a través de ella su medio de vida, y se consideran entre sí colegas.
4. Los profesionales forman con sus colegas un colectivo que obtiene, o trata de obtener, el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión. Es en este sentido en el que se tacha de "intrusos" a los que carecen de las certificaciones académicas correspondientes y se les prohíbe oficialmente ejercer la profesión.
5. Se accede al ejercicio de la profesión a través de un largo proceso de capacitación teórica y práctica, es decir, a través de unos estudios claramente reglados, de los que depende la acreditación o licencia para ejercer la profesión. Estos estudios deben ser específicos, recibir a su término algún documento oficial acreditativo (diploma, licenciatura) y ser sólo dominados por los miembros de esa profesión determinada.
6. Los profesionales reclaman un ámbito de autonomía en el ejercicio de su profesión. Obviamente, el público tiene todo el derecho a elevar sus protestas y debe ser atendido. Pero no es menos cierto que el profesional se presenta en sociedad como el experto en el saber correspondiente y, por lo tanto, exige ser el juez a la hora de determinar qué forma de ejercer la profesión es la correcta y qué formas de ejercerla son desviadas.

Esta doble peculiaridad de cualquier profesión –el hecho de que el consumidor tenga todo el derecho a exigir y el profesional, el de enjuiciar sobre su correcto ejercicio– hace necesario establecer un difícil equilibrio entre ambos lados, evitando caer en dos extremos igualmente desafortunados: creer que las demandas del público han de atenderse siguiendo los procedimientos que el público exige, como si para ello no fuera necesario el juicio de los expertos, o bien establecer la regulación de las actividades profesionales atendiendo sólo a los expertos. Tener en cuenta ambos lados es, a todas luces, esencial. Por ejemplo, en cualquier juicio sobre una presunta negligencia profesional, se hace cada vez más necesario que el juez esté también especializado en la profesión correspondiente para poder tener un criterio a la hora de juzgar. En caso contrario, juzgará por apariencias, y los profesionales se verán obligados a tomar medidas a menudo superfluas, pero aparentemente necesarias. Fenómenos como éste explican en buena medida el éxito de la "medicina defensiva", que exige un extraordinario derroche de dinero y energías, pero parece en ocasiones la única forma de cubrirse

las espaldas frente a posibles denuncias y frente al fallo de un juez inexperto en sanidad.

Por eso tradicionalmente los colegios profesionales "promulgan" códigos de la profesión, con la intención de autorregular y resolver los posibles conflictos antes de tener que acudir al juzgado. Obviamente, este modo de proceder puede tener una lectura gremial, corporativista, en la medida en que el cuerpo profesional pretenda cerrar filas e impedir cualquier juicio externo; pero también tiene una base en la realidad que no conviene olvidar, la de que es positivo que los profesionales tomen conciencia de las exigencias de su profesión y sean los primeros en desear dignificarla. Para eso, sin embargo, no basta con asumir códigos deontológicos, sino que es necesario incorporar también un código ético. Los códigos deontológicos son normas jurídicas que incluyen las sanciones para las faltas más graves y los procedimientos para sancionar a quienes no cumplan los deberes más básicos de la profesión. En cambio, los códigos éticos se limitan a recordarnos cuáles son los valores centrales de la profesión y las actitudes que se requieren para realizar tales valores.

7. Lógicamente, al afán de autonomía corresponde el deber de asumir la responsabilidad por los actos y técnicas de la profesión. Y éste es uno de los puntos en los que conviene insistir en todo tiempo, pero todavía más en nuestros días, cuando va resultando urgente complementar el "tiempo de los derechos" con el de "las responsabilidades". Justo es que los profesionales reclamen sus derechos, pero igualmente justo es que asuman la responsabilidad por el correcto ejercicio de su profesión, ya que son sujetos morales.
8. De los profesionales se espera que no ejerzan su profesión por afán de lucro, ya que se trata de un tipo de actividad que trasciende el interés egoísta y exige cierto altruismo, una orientación básica encaminada a favorecer a la colectividad.

En este sentido, conviene distinguir muy claramente entre el fin de una profesión, por el cual cobra su sentido, y los intereses que persiguen las personas que la ejercen. Evidentemente, el interés de un ingeniero o de una economista a la hora de ejercer su profesión puede consistir exclusivamente en ganar un dinero, pero el fin de estas profesiones no es éste; de ahí que no tenga más remedio que asumir el fin y los hábitos que la actividad profesional exige, relegando a un segundo plano su interés particular originario.

Para aclarar bien este extremo del fin de una profesión y de los hábitos indispensables para ejercerla, conviene que pasemos a un tercer punto.

2.3. Bienes internos y externos de la profesión en la actividad profesional

Recordemos que una actividad profesional es, en principio, una actividad social, en la que cooperan personas que desempeñan distintos papeles: los profesionales, los beneficiarios directos de la actividad social (clientes, consumidores, pacientes, alumnos, etc.), otros estamentos implicados (proveedores de un hospital, competidores en el caso de una empresa, etc.) y, por supuesto, la sociedad en su conjunto, que ha de dictaminar si considera necesaria esa actividad, o al menos beneficiosa, y si considera que se está ejerciendo de modo satisfactorio para ella.

Puesto que de una actividad social se trata, utilizaremos en principio para analizar su estructura el modelo que el filósofo anglosajón Alasdair MacIntyre expone en su libro "Tras la Virtud"⁵³. En él sugiere MacIntyre aprovechar un muy fecundo concepto aristotélico –el de "praxis"–, para comprender mejor determinadas actividades sociales cooperativas. Nosotros lo utilizaremos para interpretar más adecuadamente ese tipo de actividades sociales que son las profesiones, modificándolo para adaptarlo a lo que precisamos.

En la filosofía de Aristóteles se entiende por "praxis" (acción), a diferencia de "poíesis" (producción), aquel tipo de acción que no se realiza por obtener un resultado distinto de ella misma, sino que tiene incluido en ella misma su propio fin. La primera (praxis), es la "acción que tiene el fin en sí misma", a diferencia de la segunda (poíesis) cuyo fin es distinto a la acción por la que se realiza⁵⁴.

Aunque MacIntyre modifica un tanto estas distinciones, son las que le sirven de modelo último para elaborar su concepto de "práctica"; un concepto que vamos a tomar prestado para identificarlo con el de actividad social y, concretamente, con el de actividad profesional.

Una "práctica" es una actividad social cooperativa, que se caracteriza por tender a alcanzar unos bienes que son internos a ella misma y que ninguna otra puede proporcionar. Estos bienes son precisamente los que le dan sentido, constituyen la racionalidad⁵⁵ que le es propia y, a la vez, le prestan legitimidad social. Porque cualquier actividad humana cobra su sentido de perseguir un fin que le es propio, y además

⁵³ A. MacIntyre (2002) *Tras la Virtud*, Madrid, Editorial Crítica.

⁵⁴ Cfr. Aristóteles (2004) *Ética a Nicómaco*, libro VI; *Metafísica*, libro IX. Madrid, Alianza.

⁵⁵ Una racionalidad que no tiene por qué reducirse a un saber puramente técnico o teórico, desde el pensador Habermas llevamos decenios reivindicando una racionalidad práctica mucho más integral y humana. Cfr. J. Habermas (1982) *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus; *Ibid.*, (1989) *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

cualquier actividad social necesita ser aceptada en la sociedad en la que se desarrolla, necesita estar socialmente legitimada⁵⁶.

Trasladando esta caracterización a las actividades sociales, podríamos decir que el bien interno el de la empresa, la satisfacción de necesidades humanas con calidad, el de la ingeniería es diseñar productos adecuados para dar servicio a la sociedad, el de la sanidad es el bien del paciente; el de las biotecnologías, la investigación en pro de una humanidad más libre y feliz; el de la política, el bien común de los ciudadanos; el de la docencia, la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas. Quien ingresa en una de estas actividades no puede proponerse una meta cualquiera, sino que ya le viene dada y es la que presta a su acción sentido y legitimidad social⁵⁷.

De donde se sigue que dentro de ese ámbito, como afirma Aristóteles, "deliberamos sobre los medios", no sobre los fines o bienes últimos, porque éstos ya vienen dados. No podemos "inventar" los fines de las actividades profesionales, porque ya proceden de una tradición que conviene conocer a fondo, estudiando su historia. La tarea de quien ingresa en una profesión no consiste, pues, en idear nuevas metas, nuevos fines, sino en incorporarse a una tarea de siglos –a una tradición profesional– y en integrarse en una comunidad de colegas, que persiguen idénticas metas.

En este sentido es en el que algunos representantes del actual movimiento comunitarista critican duramente a la Modernidad y la Ilustración por haber querido olvidar las tradiciones, las comunidades y los fines ya dados, abogando por la autonomía de las personas. En efecto, la Ilustración nace y se desarrolla con el anhelo de que los seres humanos se libren de prejuicios, de dogmas, de tradiciones, y traten de construir el mundo por sí mismos, librándose de la heteronomía. "Aprende a servirse de tu propia razón es –según Kant– la divisa de la Ilustración"⁵⁸. El comunitario contemporáneo nos recuerda, por contra, que las personas nacemos en comunidades concretas, que nos integramos en actividades sociales ya legitimadas por fines muy determinados, que vivimos de las tradiciones en las que ingresamos.

De donde se seguiría, por ejemplo, que una ingeniera no tiene que "inventar" los fines de la ingeniería, unos fines ya dados por una larga historia de la profesión. Su tarea consiste en integrarse en esa actividad, ya añeja, en esa larga tradición, en una comunidad de profesionales que comparten la misma actividad.

Ahora bien, esto es cierto, pero sólo en parte. Porque si es verdad que las distintas profesiones tienen una larga historia, también lo es que han ido modulando sus metas, matizando la forma de ejercerse, modificando las relaciones entre los colegas y también

⁵⁶ A. MacIntyre (2002) *Tras la virtud*, pp. 233 y ss.

⁵⁷ A. Cortina, J. Conill, A.D. García Marzá (2003) *Ética de la empresa*. Madrid, Trotta.

⁵⁸ I. Kant (1980) *¿Qué es la Ilustración?* Madrid, Tecnos.

las relaciones con los destinatarios de la actividad profesional. Y tales modulaciones se han debido a razones diversas, como, por ejemplo, el aumento de la capacidad técnica humana, pero sobre todo al cambio de conciencia moral social.

En efecto, las actividades profesionales se van desarrollando en el seno de sociedades cuya conciencia moral va evolucionando en el sentido de que las personas reclaman un mayor respeto a su autonomía, exigen que se respeten sus derechos, piden que se les deje participar en las decisiones que les afectan⁵⁹. Pacientes y consumidores, ciudadanos y estudiantes, presentan paulatinamente tales exigencias, pero también quienes trabajan en la profesión: profesionales de cada una de las profesiones. Con ninguno deben realizarse prácticas humillantes, a ninguno debe tratarse sin respeto.

Lo cual significa que, aunque el fin de la profesión como tal (llevar adelante el bien interno de la profesión de que se trate) sigue siendo el mismo, y quien ingresa en la profesión lo tiene ya dado, el tipo de relaciones humanas mediante las cuales se alcanza esa meta, el tipo de actitudes, ha cambiado notablemente. Y esto exige que los profesionales derrochen capacidad creativa, inventiva rigurosa, para alcanzar la meta de su profesión de una forma acorde a la conciencia moral de su tiempo.

Por eso conviene ir dilucidando qué hábitos concretos han de ir incorporando los profesionales para alcanzar los fines de la profesión, qué actitudes han de ir apropiándose para realizar el bien interno, habida cuenta de que nos encontramos en sociedades que han accedido al nivel postconvencional en el desarrollo de su conciencia moral.

Porque alcanzar los bienes internos propios de una práctica exige a quienes participan en ella desarrollar determinados hábitos, es decir, adquirir mediante repetición de actos la predisposición a actuar en un sentido determinado: en el sentido, en este caso, de realizar los bienes internos de la profesión.

Esos hábitos –como ya sabemos– han recibido tradicionalmente el nombre de "virtudes", expresión que conviene entender en el sentido que tenía en la Grecia clásica como "areté", como "excelencia" del carácter. El "virtuoso" en una profesión, como ocurre con un maestro del piano o el violín, es el que pretende alcanzar en ella la excelencia y huye de la mediocridad, de la medianía. Lo cual no significa optar por la carrera de una competencia con los demás profesionales, sino sencillamente, intentar ser competente, alcanzar un grado de excelencia en aquellas aptitudes que son requeridas para alcanzar el bien interno de la práctica en cuestión.

Precisamente por eso en las actividades humanas se introduce de nuevo la noción de "excelencia", porque no todos los que cooperan para alcanzar los bienes internos tienen la

⁵⁹ Corriente en la que se encuentran autores como: Cfr. R. Bellah, R. Madsen, W. Sullivan, A. Swidler, St. M. Tipton (1989) *Hábitos del corazón*, Madrid, Alianza; P. Berger y Th. Luckman (1972) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

misma predisposición, el mismo grado de virtud. La virtud es graduable, y un mínimo sentido de la justicia nos exige reconocer que en cada actividad unas personas son más "virtuosas" que otras. Esas personas son las más capacitadas para encarnar los valores de esa actividad que nos permiten alcanzar sus bienes internos.

De ahí que el profesional tenga que desarrollar dos tipos de aptitudes: las habilidades técnicas que resulten indispensables, pero también la capacidad de tomar decisiones desde unos valores, propios de la profesión, que son valores morales. La conjunción de habilidad técnica y de capacidad para regirse por los valores preferibles, compone al buen profesional.

Las distintas actividades sociales, y muy concretamente las profesionales, se caracterizan, pues, por los bienes internos que sólo a través de ellas se consiguen, por los valores que en la persecución de esos fines se descubren y por las virtudes cuyo cultivo exigen.⁶⁰

2.4. La corrupción de las actividades profesionales

La corrupción está siendo un tema de una actualidad fuerte, ligada al contexto de crisis en el que estamos viviendo, aunque no son fenómenos que tengan que identificarse.⁶¹ Esta problemática toca directamente el ser y el hacer de los profesionales en la sociedad que, por una parte, ha entrado en una crisis de valores y, por otra, vive el sufrimiento de lo corrupto con lo que tiene de injusticia. Nos interesa por tanto ver qué puede haber de corrupción, aparte de crisis de valores, en el quehacer profesional en orden a favorecer caminos de superación y de crecimiento moral en nuestras sociedades a partir de profesionales éticos.

A través las distintas actividades profesionales se consiguen, además del bien interno, otro tipo de bienes a los que llamamos "externos", porque no son aquéllos que les dan sentido, pero también se obtienen al llevarlas a cabo. Estos bienes son comunes a la mayor parte de las actividades, y no sirven, por tanto, para especificarlas, para distinguir unas de otras.

De este orden son bienes como el dinero, el prestigio o el poder, que se consiguen con la política y la sanidad, con el deporte o la investigación, con la docencia o la jurisprudencia, pero no son el tipo de bienes internos por el que cada una de ellas se

⁶⁰ De fondo siempre caminamos con la eterna referencia de lo ético de lo que hacemos y lo que debemos hacer. El principio de justicia nos requiere respuestas nuevas y firmes, pero cómo elaborarlas. La cuestión es permanente como podemos ver en la obra de Michael J. Sandel (2011) *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?*, Barcelona, Colección Filosofía.

⁶¹ Cfr. A. Cortina (1995) *Ética civil y religión*, Madrid, PPC; E. Martínez (1996) *Ética; Ética para el desarrollo de los pueblos* (2000); *Ética y fe cristiana en un mundo plural* (2005)

distingue de las demás, dándole un sentido. Por ejemplo, la actividad docente o la sanitaria pueden proporcionar dinero, prestigio y poder y, sin embargo, su bien interno es, respectivamente, transmitir enseñanzas formando personas autónomas y críticas, y lograr el bien de los pacientes.

Obviamente, no existe ningún problema en que un profesional, además de intentar alcanzar los bienes internos que dan sentido a su profesión, perciba a través de ella unos ingresos, logre un cierto poder social en el buen sentido de la palabra, y se gane un prestigio, una reputación, si es "excelente". Lo que, en cambio, desvirtúa cualquier profesión es el hecho de que quienes la ejercen cambien los bienes internos por los bienes externos: olviden la meta por la que la profesión cobra sentido y legitimidad social, y busquen únicamente dinero, prestigio o poder. En ese caso las profesiones se corrompen de forma inevitable.

"Corrupción", en el más amplio sentido de la palabra, significa "cambiar la naturaleza de una cosa volviéndola mala", privarle de la naturaleza que le es propia, pervirtiéndola. Es decir, que cuando una sustancia o una actividad humana se corrompen, pierden su naturaleza, se convierten en otra cosa distinta y acaban oliendo mal⁶².

La corrupción de las distintas actividades se produce, en principio, cuando aquéllos que participan en ellas no las aprecian en sí mismas porque no valoran el bien interno que con ellas se persigue, que es el que les da sentido, especificidad y legitimidad social. Las realizan entonces exclusivamente por los bienes externos que por medio de ellas pueden conseguirse: las ventajas económicas, las ventajas sociales, el poder. Con lo cual esa actividad y quienes en ella cooperan acaban perdiendo su legitimidad social y, con ella, toda credibilidad, porque cuando una actividad deja de perseguir el fin por el que está socialmente legitimada, se desnaturaliza, se corrompe y, obviamente, se deslegitima. Y en este sentido, conviene recordar que la corrupción no es sólo ilegal, sino inmoral. Ahora bien, la raíz última de la corrupción reside en estos casos en la pérdida de vocación, en la renuncia a la excelencia.

2.5. En busca de la excelencia

En el año 1983 los norteamericanos Peters y Waterman publicaron un libro que hizo fortuna en el ámbito empresarial. Su atractivo título –en busca de la excelencia– era suficientemente expresivo de las aspiraciones de todo un mundo, el empresarial, preocupado por superar la mediocridad y por situarse entre los mejores. Y, en efecto, el

⁶² Cfr. A. Cortina, G. Peces Barba, D. Velasco, J.A. Zarzalejos (1996) *Corrupción y ética*. Deusto, Cuadernos de Teología (nº 9). Literalmente afirma Adela Cortina: "A mi modo de ver, la corrupción consiste en eso, porque entonces esa actividad degenera, pierde la naturaleza que le es propia, deteriora el sentido que debería perseguir y, al final, un buen día acaba oliendo mal" (p. 32).

texto recogía las experiencias de empresas "excelentes", que son –a fin de cuentas– las que obtienen una abultada cuenta de resultados, muy superior, sin duda, a la media⁶³.

El éxito del libro se debió a que un buen número de empresarios, deseosos de aumentar su competitividad, intentaron tomar como ejemplo estas empresas excelentes para obtener, ellos también, ganancias sustanciosas. Porque en el mundo empresarial una empresa debe ser competitiva, debe ofrecer una relación calidad-precio tal que sus productos puedan permanecer en el mercado a largo plazo, retribuyendo suficientemente al capital y al trabajo, y logrando además ir generando nuevos clientes: "competitividad" significa "permanencia en el mercado", y esto exige a la empresa, no sólo ser aceptable, sino también ser excelente.

El término empleado por Peters y Waterman –"excelencia"– venía a recordar el concepto griego de "virtud", en la medida en que el virtuoso era quien sobresalía, quien superaba la media, en alguna actividad. Parecía, pues, que en el mundo de las profesiones liberales en general algo semejante debería ocurrir, porque es exigencia de una profesión la de realizarla de la forma mejor posible, aspirando a la excelencia. Y, sin embargo, esta terminología parecía extinguida en buena parte del mundo profesional, un mundo conforme con cumplir unos mínimos indispensables, pero rara vez dispuesto a llegar a los niveles más elevados. ¿Qué había ocurrido? Al profesional le es inherente ejercer la virtud física, que consiste en ser competente en las habilidades propias de la profesión, y la virtud moral, que le predispone a emplear siempre esas habilidades en un sentido bueno, en el sentido que exige la profesión para prestar su servicio a la sociedad. El profesional, por tanto, debe aspirar tanto a la excelencia física como a la excelencia moral, ya que una profesión no es un oficio ni una simple ocupación. Sin embargo, la burocratización de buena parte de las profesiones ha destruido en muy buena medida la aspiración a la excelencia, porque, desde una perspectiva burocrática, el "buen profesional" es simplemente el que cumple las normas legales vigentes, de forma que no se le pueda acusar de incurrir en conductas negligentes; el buen profesional es el que logra ser irreprochable desde el punto de vista legal⁶⁴.

Para lograr la "perfección legal" exigida por el ethos burocrático, basta con cubrir unos mínimos de permanencia en el centro de trabajo y de atención al cliente. Si a ello se añade el tradicional corporativismo que reina en las profesiones, esa inconfesada complicidad entre los profesionales que les lleva a defenderse mutuamente ante las denuncias que vienen de los usuarios del servicio, aunque sólo fuera por poder obtener la

⁶³ Cfr. T.J. Peter y R.H. Waterman (1990) *En busca de la excelencia*, Barcelona, Editorial Folio.

⁶⁴ Cfr. D. Gracia, *El recto ejercicio profesional. ¿Cuestión personal o institucional?*, en Quadern (1995) CAPS, núm. 23, pp. 94-98.

misma ayuda de los colegas en caso de recibir una denuncia, es claro que con cubrir unos mínimos el profesional queda bien resguardado frente a cualquier problema legal.

Sin embargo, es preciso distinguir aquí de nuevo entre la legalidad y la ética. Las leyes exigen un mínimo indispensable que, en el caso de las profesiones, resulta insuficiente para ejercerlas como exige el servicio que han de prestar a la sociedad. De ahí que la ética de la profesión pida siempre mucho más que el cumplimiento de unos mínimos legales: que exija de los profesionales aspirar a la excelencia.

Es verdad que en el ámbito ético suele hacerse una distinción entre los deberes que son universalizables, que pueden exigirse a cualquier persona, y las acciones supererogatorias, que son las que ciertas personas realizan porque consideran que forman parte de su proyecto de felicidad, pero no pueden pedirse a todos. Por ejemplo, permanecer en un hospital en Ruanda, cuando se ha desencadenado la guerra, por no abandonar a los pacientes, y las autoridades han dado orden expresa de que los extranjeros abandonen el país. Esto no puede pedirse a cualquier enfermera o a cualquier médico, porque es una acción supererogatoria.

Sin embargo, una distinción semejante no puede confundirse con la diferencia entre cubrir los mínimos legales y realizar la profesión de modo excelente. Entre los mínimos legales, la excelencia en el ejercicio de una profesión y las acciones supererogatorias existe una diferencia:

- El ethos burocrático sólo pide cumplir el horario y seguir una conducta que no pueda acusarse de negligente;
- la ética de una profesión pide realizarla con entrega y diligencia, desarrollando las habilidades necesarias, y poniéndolas plenamente al servicio de los demás, desde aquellas actitudes que caracterizan el ethos de esa profesión;
- las conductas supererogatorias llegan a la entrega de la propia vida, de ahí que no puedan exigirse universalmente. Van más allá de la excelencia y son propias de héroes y de santos. La legislación sólo exige unos mínimos, realmente insuficientes para llevar a cabo la tarea de hacer bien lo que corresponda a la profesión de que se trate. Pero el bien de los destinatarios (ciudadanos, clientes, pacientes, alumnos) exige de los profesionales que desarrollen esa actividad aspirando a la excelencia, entre otras razones, porque su compromiso fundamental no es el que les liga a la burocracia, sino a las personas concretas, a los beneficiarios de su labor.⁶⁵

⁶⁵ Se trata de una identidad del yo que se ha de realizar progresivamente en la construcción de la persona con un paradigma simbólico referencial que ha de venir dado en procesos formativos que posibiliten soluciones óptimas de problemas de acción. En esta línea se define J. Habermas (1981) "Desarrollo moral e identidad del yo" (sic), en : Reconstrucción del materialismo histórico, Madrid, Taurus, p. 58

2.6. Elementos fundamentales para un posible análisis del mundo profesional y su ética

Una vez que hemos confirmado que la profesión existe en orden a responder a unas necesidades de las personas que forman la sociedad, es fundamental que los profesionales sean consciente de cuál es la razón de ser de específica profesión, sólo desde ahí podrán clarificar el servicio que han de prestar socialmente.

Para ellos es importante que sepan distinguir con cierta claridad lo que son los bienes internos de la profesión en sí misma, las metas personales que uno se propone a sí mismo en su ejercicio profesional, y los bienes externos que pueden lograrse al realizar el trabajo profesional.

Teniendo presente el bien interno de la profesión será bueno perfilar en qué consiste dar un servicio de calidad a la hora de ejercer dicha profesión. Hemos distinguido que el servicio de calidad está en función de la persona que recibe la atención del profesional para aliviar su necesidad. Cualquier modo de situarse en los mínimos defensivos del trabajo no responderá a este planteamiento de “calidad” o “excelencia” del que hemos hablado anteriormente.

Ahora bien, el servicio de calidad, para que pueda llegar a darse, plantea la necesidad de unos medios oportunos y acordes con esa excelencia requerida. Medios que atenderán a distintos ámbitos y niveles, tanto personales, como materiales y estructurales.

También hemos hablado de la posibilidad de corrupción en el desarrollo de la profesión; corrupción que se explica cuando se interfieren, identifican o confunden los bienes internos, con las metas personales, o todavía más con los bienes externos como finalidad primera del trabajo; esa tentación es permanente y más en esta sociedad en la que hemos descrito que tiene una palabra fuerte el mercado como configurador de la sociedad y de las personas.

Para que el servicio de calidad pueda llegar a realizarse de modo excelente y para que la corrupción se mitigue o desaparezca el camino vendrá dado por la conciencia y por la formación ética de la misma⁶⁶. Esto nos plantea la cuestión de la formación y cuidado ético de los profesionales en orden a vivir su profesión como servicio a la sociedad, cuidando la excelencia y evitando cualquier tipo de corrupción.

Como podemos observar estos son elementos fundamentales a tener en cuenta lo que se refiere a la ética profesional y el bien interno de las profesiones. Nos interesa ahora ver cómo profesionales el ámbito de la universidad, profesores universitarios en su labor

⁶⁶ Cfr. E. Fromm (1969) *Ética y psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura económica; R. Ceñal, La conciencia y la estructura del ser del hombre”, *Revista de Filosofía* 22 (1963), 5-17; J.L. Pinillos (1983) *Las funciones de la conciencia*, Madrid, Academia de Ciencias Morales y Políticas.

de docencia e investigación, perciben su ser profesional y los elementos específicos de los que venimos hablando. Es importante conocer dicha percepción y conciencia en cuanto ellos son los que van a transmitir los valores éticos a los jóvenes universitarios y el desarrollo de la competencia ética en los mismos a través del estudio.

3. EXPERIENCIAS

En este sentido, nos ha parecido iluminador y creativo el acercarnos a profesionales de distintos ámbitos, para que hagan una reflexión en torno a estos temas centrales que puedan servirnos de guía a la hora de elegir cuestiones que queremos tratar y considerar en los jóvenes universitarios actuales que pueblan nuestras aulas y a los que se dirige nuestra docencia en estos momentos en que vivimos este proceso de convergencia⁶⁷.

Aquí vamos a recoger y seleccionar la experiencia de aquellos profesionales que se sitúan en el sector universitario, profesores preocupados por la ética profesional que desarrollaron las cuestiones planteadas en la encuesta referentes a los elementos fundamentales que consideramos con respecto al profesional y su ética, centradas prioritariamente en todo lo que tiene que ver con el bien interno de las profesiones⁶⁸, con el servicio que han de dar a sociedad, un servicio de calidad, los medios necesarios para realizarla, la posible corrupción en el medio profesional concreto y la posible necesidad de una formación ética. En la síntesis de las mismas se descubría que en la universidad se establecen dos campos en orden a definir los bienes internos de la misma, uno es el que se refiere al estudio e investigación y otro al de la docencia: por una parte, el estudio e investigación de nuevos conocimientos, compartidos y transmitidos, que puedan resolver problemas sociales y humanos; y por otra, la preparación técnica, ética y crítica, para el ejercicio de actividades profesionales como un servicio a la sociedad, especialmente a los más pobres.

Traemos a colación un cuadro síntesis que utilizamos en el encuentro de profesionales sobre el bien interno y que es referente a la cuestión del profesorado y la actividad docente:

⁶⁷ Nos sumamos de este modo a otros trabajos realizados en la misma dirección: I. Camacho, X. Etxeberria, y J.L. Fernández (1999) "Una experiencia para profesores", *Revista de Fomento Social* (54) 121-140.

⁶⁸ Cuestiones que siempre llevan de fondo la pregunta por el sentido de la vida: A. Domingo Moratalla, (1999) "Éticas profesionales y preguntas por el sentido", en: A. Blanch, comp. (1999) *El sentido del hombre en el universo*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, pp. 139-147. Un trabajo específico sobre el profesorado universitario lo encontramos en M. Zabalza (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Bien interno del docente	Valores del docente	Actitudes docentes	Medios adecuados
Desarrollo integral del alumno como persona y ciudadano	Honestidad Respeto Solidaridad Equidad Eficiencia	Servicial Dialogante Exigente y autoexigente Crítico Creativo	Autonomía Trabajo en equipo Programación actualizada Retroalimentación Evaluación ponderada

3.1. Respuestas de distintos profesionales universitarios

Aportamos ahora en orden a iluminar la reflexión las respuestas de profesores universitarios concretos. Hemos elegido cuatro profesionales de Universidad que se sitúan en niveles distintos dentro de la carrera académica universitaria, desde un becario de investigación, pasando por el ayudante doctor, titular, hasta catedrático y responsable de gestión universitaria en espacios autonómicos.

A.- “Becario de investigación”

Para el becario lo que da sentido a su profesión es la adquisición de conocimiento y la transmisión de los mismos para que se puedan aplicar en la sociedad. Desde el punto de vista de investigador, piensa que adquiere conocimientos que comparte con otros publicándolos en revistas científicas y que dichos conocimientos pueden ser aplicados a la resolución de un problema mayor en su campo de trabajo o pueden ser utilizados transversalmente en otras áreas. Desde el punto de vista de profesor, transmisor de conocimientos establecidos (en base a la legalidad) y con autonomía para enseñar ciertos conocimientos adicionales, que no vienen en el currículo exigido por la administración, pero que pueden ser útiles para el alumno. Asimismo entiende que es importante transmitir correctamente cuales son los bienes internos de la futura profesión del alumnado. Respecto a la calidad del servicio cree que debería ser un servicio para resolver los problemas de los ciudadanos y no simplemente crear complementos que no aportan soluciones concretas al consumidor y que en realidad son maneras de crear un bien externo. Afirma conocer casos de profesores que limitan su actividad profesional de investigación a la docencia y el tiempo de investigación lo invierten en asuntos personales o en intentar obtener bienes externos. Exige que mediante tareas obligatorias se potencie el ejercicio ético de la profesión y que se impida la recepción de salarios abultados extra que impiden que otros compañeros de profesión accedan a puestos de trabajo.

B.- "Ayudante Doctor"

El ayudante marca como metas profesionales por este orden las siguientes:

- Preparación técnica y ética para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y el método científico.
- Creación, desarrollo y transmisión crítica de la ciencia, la técnica y la tecnología con el fin de servir a la sociedad.
- Transferencia de conocimiento al servicio de la calidad de vida y el desarrollo económico.
- La cooperación al desarrollo (transversal).

Considera que su profesión ha de ofrecer como servicio de calidad a la sociedad los objetivos siguientes:

1. **Formativo:** que la formación que se imparta sea acorde con las competencias que el futuro van a requerir los egresados.
2. **Ciencia/Investigación:** Que la investigación se realice de forma seria y que responda a las necesidades de la sociedad y de una forma especial a los más pobres.
3. **Transferencia:** Que cuando los resultados puedan ser transferidos se haga.
4. **Cooperación:** Se tenga en cuenta las situaciones de pobreza de nuestro planeta.

Respecto a la corrupción de la profesión y la prevención de la misma opina que hay personas que sólo se dedican a la docencia, descuidando la investigación; algunos profesores utilizan la escuela para lucrarse personalmente; suspenden a los alumnos sin necesidad y no dan formación acorde con las necesidades, exigen en el examen mucho más que lo impartido en clase.

Considera que la solución estaría en inspección, sensibilización y valoración de la docencia. Y en referencia a la formación ética en la universidad sostiene que la formación ética es muy importante y es una dimensión que está en la Universidad y que podría dotar al estudiante de nuevas competencias, podría ayudar la elaboración en clase de dilemas morales.

C.- “Profesor titular”

Define su profesión por la búsqueda del conocimiento (el estudio, la investigación), y por la transmisión de ese conocimiento a otros (la enseñanza), con las siguientes metas: formar futuros profesionales, generar afición (vocación) por la contemplación (conocimiento) de la naturaleza, conocer la realidad regional/estatal/global desde la perspectiva científica de su Área, aportar avances al conocimiento actual de dichas realidades o procesos. El servicio profesional de calidad lo vertebró atendiendo a las metas anteriores; para la docencia marca como fundamental:

- El afán docente del profesor sea evidente en lo cotidiano.
- La organización general del Centro sea adecuada (horarios, duplicidades, etc.).
- Los contenidos sean escogidos pensando en la vida profesional del alumno.
- Las Clases teóricas estén basadas en bibliografía científica reciente, y dadas con muchos medios audiovisuales (por los tipos de asignaturas impartidas).
- Las clases prácticas estén diseñadas de modo que el alumno sea protagonista, y que induzcan al despertar de la vocación por la ciencia.
- Haya criterios e instrumentos de evaluación anticipados y cumplidos.
- Herramientas de coordinación alumno-profesor asequibles.
- Y Ratio alumno/profesor que posibilite el mutuo conocimiento.

Para la investigación, por otra parte: que esté realizada con rigor científico (planteamiento claro de los objetivos, metodología adecuada para conseguirlos, presentación de resultados clara, discusión basada en antecedentes bibliográficos y aportaciones propias, y especificación concreta de conclusiones); que aporte algo nuevo respecto a lo que ya se conocía; que sea aplicable al Desarrollo Sostenible.

Respecto a la corrupción manifiesta que en su Facultad el dinero personal importa poco, en general. La mayoría es gente con mucha vocación específica por la Ciencia, y globalmente se sienten satisfechos en cuanto a que los sueldos cubren las necesidades vitales muy bien. Cosa diferente es el prestigio(o el poder, que tiene valor en cuanto a herramienta para la consecución vía directa o indirecta del prestigio). Este es un bien super-valorado (y supervalorado) entre nosotros, y por el que se lucha con todo tipo de armas. Hay colegas que centran mucho más su dedicación profesional a la investigación, desatendiendo la docencia o dando una docencia mediocre, precisamente porque es mucho más valorada oficialmente (prestigio) la investigación que la docencia. Las corruptelas de otro orden son relativas a la gestión en la financiación de los Proyectos, en

la mayoría de los casos derivadas del lento proceder de los servicios de administración y gestión de la Universidad. Las corrupciones se solventarían, piensa este profesor, con un mejor funcionamiento de la estructura administrativa y servicio de Intervención, una mayor exigencia en las Convocatorias de Proyectos, una mejor valoración de la faceta docente a nivel del Ministerio, una mejor formación de profesores y personal de Administración y Servicios respecto a la importancia de la utilización del dinero público. En lo que se refiere a la ética, además de estas medidas anteriores, propone trabajar transversalmente y a medio/largo plazo para fomentar una Ética de lo Público, no sólo entre los profesores o investigadores, sino también entre el personal de Administración y Servicios.

D.- “Profesor catedrático”

Piensa este profesor –experto en investigación, docencia, gestión universitaria interna y externa– que como cualquier otra profesión, la de profesor universitario debe encontrar su meta al servicio de la transformación de la sociedad en clave de mayor justicia social, felicidad personal y desarrollo cultural. En este contexto el profesor universitario ejerce su profesión en su doble y complementaria vertiente: como docente y como investigador. Como docente su meta ha de ser la de actuar como motivador y facilitador del proceso de maduración personal de todos y cada uno de los estudiantes que le son encomendados. Dado que se suele tratar de jóvenes adultos en su mayoría, el objetivo sería apoyar su maduración personal, impulsar sus inquietudes como ciudadanos responsables y, de manera muy especial, colaborar, combinando diálogo y exigencia, para que adquieran las características propias de un profesional en un área determinada. Estas características habrán de ser un conjunto armónico de saberes o conocimientos, de habilidades o de saberes prácticos y de actitudes éticas al servicio de un ejercicio con sentido de la responsabilidad de la profesión. Ello exige al profesor universitario capacidades diversas a cultivar durante toda su vida activa: permanente puesta al día de los conocimientos correspondientes, innovación metodológica bien reflexionada y comportamiento ejemplar (rigor, preparación, respeto, apertura al diálogo, preocupación por cada alumno y sus necesidades específicas, autoexigencia,...).

Considera que, además, para posibilitar la formación de futuros profesionales competentes a lo largo de su futura vida profesional, el conocimiento del profesor universitario debe tener un cierto contenido de frontera, de la misma forma que la motivación del afán por aprender durante toda la vida necesita alimentarse desde profesores que así lo practiquen. La excelencia profesional tiene que ver con la creatividad, la curiosidad, la indagación metódica y esforzada,... y todo ello exige que un importante porcentaje del profesorado universitario esté formado también por investigadores. Por consiguiente, la finalidad investigadora que también define la

profesión del profesor universitario no está desconectada de la finalidad como docente, sino que la enriquece y la potencia.

De igual forma viene exigida por un horario laboral en el que la docencia sólo suele ocupar una parte de la jornada para que otra se dedique al estudio y a la investigación. Esta meta también se conecta con la necesaria transformación de la realidad para apurar en ella todo lo viable que nos haga crecer en humanidad, así como evitar o controlar todo lo posible que puede deshumanizarnos. Tanto para lo uno como para lo otro es necesario ir desvelando lo que la naturaleza es y las leyes que rigen su funcionamiento, desde los fundamentos más básicos de carácter fisicoquímico hasta las dinámicas psicológicas y sociales propias de personas o de sociedades de alta complejidad. Como investigadores debemos empeñarnos en abrir espacios nuevos al conocimiento humano, sin olvidar que el desarrollo científico y tecnológico precisa de un control social y democrático. Sin ese control la investigación acaba siendo destructora de humanidad por ser aprovechada por unos pocos o por servir a intereses de muerte y explotación violenta y no de justicia y progreso para toda la humanidad.

Para él, el círculo se cierra cuando con nuestra actividad investigadora formamos a quienes serán los investigadores del futuro, dotándoles de curiosidad y creatividad, de habilidades y competencias técnicas, exigiéndoles capacidad crítica y preocupaciones éticas al servicio de la dimensión social que el conocimiento ha de mantener, bien porque se oferta de manera pública, bien porque soporta el desarrollo de actividades empresariales que proveen puestos de trabajo de calidad, o bien porque incrementa el patrimonio cultural de una sociedad o de la humanidad en su conjunto.

Ante la pregunta sobre el servicio que ejerce para la sociedad el profesor universitario y lo que considera como servicio de calidad, nos responde que está convencido que la primera medida de la excelencia en el desempeño de cualquier profesión viene dado por la atención que se presta a las personas con las que se interactúa en ese ejercicio. De cerca o de lejos. En este caso un servicio de calidad pasa necesariamente por cuidar exquisitamente a nuestros colegas (no sólo profesores e investigadores, también personal técnico, de administración o de limpieza) y a nuestros estudiantes. El respeto por la dignidad de la otra persona no basta, la calidad exige preocupación y desvelo, atención a las necesidades específicas, esfuerzos especiales ante situaciones de especial debilidad o vulnerabilidad, tiempo generosamente ofertado para escuchar y aconsejar, capacidad para reconocer los propios errores y pedir disculpas por ellos,... Como tampoco se debe olvidar el impacto de nuestra actividad en aquellos que nunca accederán a la universidad. Para ellos los profesionales que formamos o la investigación que desarrollamos no puede ser indiferente, sus intereses deben estar presentes cuando programamos, ejecutamos y revisamos nuestro ejercicio docente y nuestra investigación. En última instancia se trata de crear con el servicio prestado como profesional espacios en los que resulte fácil ser persona, convivir, aprender, cooperar, comprometerse, etc.

Tampoco se puede olvidar, indica el profesor, aquello que suele ser más obvio: un profesor universitario debe ser muy estudioso y contar con un dilatado patrimonio de conocimientos, afilada capacidad crítica para tamizar valores y contravalores que se adhieren tantas veces a conocimientos pretendidamente neutrales, cultivar sus capacidades comunicativas, compromiso con el trabajo bien hecho,... Por último, en según qué circunstancias, también es exigible la disponibilidad para tareas o responsabilidades de gestión vividas con disponibilidad y sentido de servicio gratuito.

Ante la cuestión planteada de la corrupción, manifiesta que la corrupción que más ha vivido de cerca no ha tenido que ver con la tríada del dinero, el poder o el prestigio, sino con el adocenamiento, la comodidad e incluso la vagancia. Al menos en la realidad universitaria que conoce de cerca se dan muchos más casos de profesores que se limitan al ejercicio docente, en bastantes casos no demasiado cuidado ni renovado, y tienen su actividad investigadora olvidada desde que finalizaron su doctorado⁶⁹. Se trata de profesionales con horario de trabajo real corto y mucho tiempo libre para el ocio o, en el mejor de los casos, la vida familiar. Indica que se atrevería a afirmar que no se ganan el salario que perciben ni el prestigio que todavía puede tener –en según qué ambientes– el que te presentes como profesor universitario. Ha conocido también algún caso de profesores universitarios volcados en el ejercicio profesional para las administraciones públicas o para empresas con un objetivo muy centrado en la consecución de importantes percepciones salariales adicionales, o incluso el de algún responsable universitario apegado a su sillón por el prestigio asociado a ese cargo. Pero este tipo de corruptelas considera que son mucho menos numerosas.

A corto y medio plazo la solución que él plantea pasa por diseñar y aplicar procedimientos de motivación y de control para seleccionar adecuadamente a los profesores universitarios, así como para velar porque cumplan con sus responsabilidades. A largo plazo la única solución sostenible pasa por ir creando una cultura universitaria en la que esos comportamientos merezcan censura significativa y quienes se acomodan en exceso así lo perciban con claridad. De hecho se puede comprobar empíricamente que en aquellos departamentos o centros en los que se ha generado y se cuida un ambiente de trabajo serio y esforzado es mucho menos probable encontrar a “vagos” disfrutando de canonjías universitarias.⁷⁰

Respecto a la formación ética expresa que la preocupación ética es indispensable en todas las dimensiones de la vida. En el ámbito profesional también y su desarrollo exige medidas coordinadas. Plantea la necesidad de iniciativas de carácter formativo en las que los profesores universitarios se planteen no sólo metodologías docentes o cómo operar

⁶⁹ Siempre con el malestar docente de fondo: Cfr. J.M. Esteve Zaragoza (1994) *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.

⁷⁰ Cfr. Recordamos en nuestras reflexiones a M. García Morente (1996) “Virtudes y vicios de la profesión docente” (1936) en *Obras completas*, tomo I, pp.456-466.

con nuevos aparatos en nuestros laboratorios pueden ser eficaces, siempre que se perciban proactivamente. Quizá lo vivido en un pasado ya no tan reciente, en parte del profesorado universitario –el más senior– genera la percepción de que este tipo de ofertas, sino se plantean adecuadamente, son un regreso de la coerción moralista estrecha y, en ocasiones, hipócrita de la infancia o la juventud. Para los más jóvenes, el despiadado individualismo en el que se han socializado también exige plantear estas ofertas formativas mediante convocatorias atractivas y con metodologías muy participativas, motivadas inicialmente por personas con discursos atractivos y creíbles.

Pero la herramienta más eficaz para ir creciendo en la preocupación ética por nuestro ejercicio profesional, personal y colectivo, tiene que ver con la creación de espacios en medio de la universidad (departamentos, grupos de investigación, seminarios de trabajo, comisiones específicas, etc.) en los que se perciba esa excelencia ética que se pretende contagiar. Como también tiene una importancia decisiva el que personas especialmente preocupadas, teórica y prácticamente, por esta excelencia ética lo hagan notar allí donde trabajan en la universidad.

3.2. Síntesis y conclusiones de nuestra reflexión y de las encuestas realizadas a profesionales universitarios

Atendiendo a estas experiencias narradas, junto a otras realizadas a otros profesores universitarios, podemos realizar esta síntesis de resultados y conclusiones respecto al quehacer del profesor universitario como docente e investigador⁷¹:

Respecto al bien interno se habla de un doble horizonte, por una parte está lo que se refiere a la búsqueda del conocimiento (el estudio, la investigación) y la transmisión de ese conocimiento a otros (la enseñanza)⁷². Comparten que la universidad prepara técnica y éticamente para el ejercicio de actividades profesionales que exigen la aplicación de

⁷¹ Son de distintas universidades españolas: Universidad de Extremadura, de Castilla León, de Aragón, del País Vasco, Complutense Madrid, de Deusto. Estas respuestas se enmarcan en un trabajo realizado por el movimiento de Profesionales Cristianos de Acción Católica de España. Durante un trienio se estuvo trabajando acerca de la ética profesional y el bien interno de las profesiones. En dicho trabajo se contó con la iluminación de profesores expertos en el tema de la ética profesional: Augusto Hortal; Emilio Martínez; Imanol Zubero, Galo Bilbao. Queremos señalar la gran ayuda que supuso el trabajo reflexivo y sintético que aportó especialmente Emilio Martínez. El campo referente de los profesores y en concreto del ámbito de la universidad, nos pone de manifiesto la gran conexión de estos profesionales preocupados por la ética y el bien interno de la profesión de profesores, con la publicación última de E. Martínez sobre *Ética profesional de los Profesores* (2010), citada anteriormente. La referencia es a toda la obra pero especialmente al capítulo X: "Ética de la docencia en la universidad".

⁷² Nuevos modos de volver a la reflexión clásica y articulada que nos sirvió Ortega y Gasset, *Misión de la universidad* (conferencia 1930) en *Obras completas*, vol. 4. Madrid, Alianza, 1947-1962; Actualmente: M.A. Zabalza (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea; B. Román Maestre (2003) *Por una ética docente*. Bilbao, Grafite.

conocimientos y del método científico. Se subraya como específico en este bien la creación, desarrollo y transmisión crítica de la ciencia, la técnica y la tecnología con el fin de servir a la sociedad. Casi todas las respuestas muestran la preocupación por el sentido de servicio de calidad de vida en la dimensión social de las profesiones en cuanto son para servir a usuarios que las necesitan⁷³.

En cuanto a lo que debe entenderse por una docencia universitaria de calidad⁷⁴ lo que más se destaca es que ha de ser una docencia que ayude a una adecuada formación de los alumnos, tanto técnica como en actitudes y competencias. Ha de buscarse la capacidad crítica y humanista del futuro profesional, favoreciendo un tipo de estudio y de relación que promueva estas cualidades. Desde estos principios se valora la preparación cualificada del profesor en lo que se refiere a contenidos y técnicas, así como su desarrollo ético para la relación y el acompañamiento como tutor del joven que se está formando en la comunidad universitaria⁷⁵.

Por investigación de calidad⁷⁶ se considera aquella que está realizada con rigor científico, que aporta novedad, sirva para el desarrollo sostenible y responda a las necesidades de la sociedad y de los que más necesitan por su pobreza y debilidad. Después se hacen referencias específicas a la comunión entre los investigadores, la conexión con la sociedad y el mercado, la financiación, el trabajo en equipo, el cuidado de lo digno y lo justo con respecto a todos los que van incorporando al trabajo de investigación.

Como medios fundamentales para poder realizar docencia e investigación de calidad se sugieren los siguientes: Formación para la docencia y la investigación, dedicación a la docencia, equipo humano estable y coordinado para ambas funciones, financiación suficiente, mayor coordinación y relación en los centros y facultades, hacia dentro y entre ellos, para planes de estudio y organización en general, mejorar los servicios de gestión y transferencia de la investigación, favorecer la oficina de cooperación.

La corrupción toma parte del mundo universitario relativamente con respecto a la sociedad y lo detectan en elementos como “vicios de funcionarios” con falta de

⁷³ Cfr. E. Martínez Navarro (2006) “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía” en *Veritas* (Valparaíso) 14mpp.121-139. En la misma línea encontramos la reflexión de A. Marchesi (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza.

⁷⁴ Cfr. M. de Puellas Benítez (Coord.) (2009). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.

⁷⁵ Este tema lo desarrolla A. Domingo Moratalla (2008) *Ética para educadores*, Madrid, PPC.

⁷⁶ Volvemos a señalar las indicaciones de Emilio Martínez en el capítulo X de su obra *Ética profesional de los profesores*. Nos parece interesante, por otra parte, la reflexión que el profesor Hortal hace sobre lo que aporta la investigación a la docencia universitaria, en A. Hortal (2000) “Docencia” en: A. Cortina y J. Conill, (Directores) *10 palabras claves en ética de las profesiones*, Navarra, Verbo Divino.

implicación en los quehaceres propios de la universidad, a nivel de investigación, docencia y gestión. Más que cuestión de dinero se perciben corruptelas en lo que se refiere a cuotas de poder y prestigio, está supervalorado el factor currículum como identidad y se actúa como sea para agrandarlo y superarlo. De todos modos también se dan referencias de aspecto económico a corruptelas en el modo de gestionar proyectos, a veces por la dificultad de la propia burocracia, a la organización de cursos y máster, o perpetuarse en el poder por el manejo y el poder que da la distribución de recursos materiales, económicos, personales.

Ante la corrupción en el ámbito universitario se consideran armas fundamentales para combatirla la formación ética, la sensibilización y la inspección. Se aboga por incentivos a los profesionales que realizan buenas prácticas y que se implican en el desarrollo del bien interno de la universidad. La ética de lo público se propone como horizonte de formación claro y específico para todos los miembros de la comunidad universitaria, profesores, investigadores, personal de administración y servicios, alumnos, tanto a medio como a largo plazo. Piden los profesores el desarrollo de la cultura de la coordinación docente como clave para mejorar el servicio y romper con la competitividad exclusivista que instaura el individualismo y la lucha entre los profesores en lugar de fomentar el sentido comunitario de la labor incluso del éxito.

Los obstáculos más fuertes para el desarrollo de la ética profesional en la universidad los ven en tres niveles: primero, aquél que viene dado por considerarse los profesionales universitarios “inteligentes y libres”, condiciones propias para un saber creativo, pero que se convierten en obstáculo cuando no favorecen el acuerdo y sometimiento a un código ético común y profesional, por entender que cada uno tiene el suyo y es el verdadero; segundo, las prácticas ya instauradas, con permiso estructural, que se resisten a ser transformadas aunque se consideran débiles éticamente, y aunque aparecen signos de renovación en grupos e iniciativas nuevas, tienen fuerza de tradición y de mayoría por lo que siguen imponiéndose; tercero, que cuando se ofrecen procesos para desarrollar la dimensión ética a nivel profesional, tanto para el quehacer docente como investigador, suelen recibirla aquellos que más preocupación y formación tienen en este campo, frente a aquellos que podemos considerar que más lo necesitan, pero no son conscientes de ello.

En conclusión podemos decir que el reto de la ética profesional en la universidad tiene una gran importancia, que los profesores cuando se paran a reflexionar sobre la situación son conscientes del horizonte ético del bien interno, de las condiciones que lo favorecen y de los vicios que lo corrompen⁷⁷. Que se hace necesaria la formación y el código ético de la universidad como profesionales, que tiene una importancia capital en

⁷⁷Se puede observar la coincidencia clara con los planteamientos que desarrolla M. Mauri (2003) “Los aspectos morales de la docencia universitaria”, en: Román Maestree, B. (Coord.) (2003) *Por una ética docente*, Bilbao, Grafite, pp.143-162.

cuanto somos los que formamos a los futuros profesionales y ciudadanos que van a regir la sociedad en las distintas dimensiones económica, social, política, cultural.

3.3. Prospectivas

Una vez más nos acercamos y abrimos el tema transversal del bien interno de las profesiones en relación con la perspectiva ética de la formación en las universidades, tanto a nivel de docencia como de investigación. Tras nuestra reflexión y trabajo al hilo del quehacer del profesorado universitario, se nos renueva el deseo de aproximarnos a la realidad estudiantil universitaria actual con el ánimo de responder a la cuestión del desarrollo de las competencias éticas en ellos, como competencia transversal a la que nos invita el modelo de estudios superiores que se pretende en Europa. Con las claves de esta inquietud hemos de responder al tipo de estudio que deseamos incentivar en los jóvenes universitarios para que ellos puedan desarrollar su vocación profesional centrados en el bien interno de la profesión. Es el reto que queda planteado y que ha de ser objeto de próximos artículos e investigaciones dentro de nuestra línea de investigación. Tomamos todos los elementos centrales de nuestra reflexión y de la aportación de los profesionales universitarios para poder seguir incidiendo en el horizonte de un estudio con sentido ético y de unos profesionales que viven su quehacer profesional desde el bien interno de sus profesiones, entre las que se encuentra el hecho del profesorado universitario.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1987) *Ciencia y Poder*, Madrid, Universidad Comillas.
- AA.VV. (1996) *Hacia una sociedad de profesionales: la sociedad española de 1995*, Madrid, Fundación Encuentro.
- AA.VV. (2004) *Desafíos de la globalización*, Madrid, HOAC.
- Alcaide, A. (Ed.) (2007) *“El trabajo, principio de vida humana”*, Madrid, Edice.
- Aranguren, J.L. (1958) *Ética*, Madrid, Revista de Occidente.
- Aranguren, J.L. (1983) *Propuestas éticas*, Madrid, Tecnos.
- Aristóteles (2004) *Ética a Nicómaco*, libro VI; *Metafísica*, libro IX. Madrid, Alianza.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., Tipton, St. M.(1989) *Hábitos del corazón*, Madrid, Alianza.
- Berger, P. y Luckman, Th. (1972) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Blanch, A. comp. (1999) *El sentido del hombre en el universo*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Camacho, I, X., Etxberria, X., y Fernández, J.L. (1999) “Una experiencia para profesores”, *Revista de Fomento Social* (54).
- Camps, V. (1983) *La imaginación ética*, Barcelona, Seix Barral.
- Ceñal, R. (1963) *La conciencia y la estructura del ser del hombre”*, *Revista de Filosofía*(22).
- Colectivo Economistas frente a la crisis (2012) *No es economía es ideología*. Barcelona, Deusto.
- Cortina, A. (1986) *Ética mínima*, Madrid, Tecnos.
- Cortina, A. (1995) *Ética civil y religión*, Madrid, PPC.

- Cortina, A. (2000) *10 Palabras claves en ética de las profesiones*, Valladolid, Verbo Divino.
- Cortina, A. (2007) *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el S. XXI*, Nobel.
- Cortina, A., Peces Barba, G., Velasco, D., Zarzalejos, J.A. (1996) *Corrupción y ética*. Deusto, Cuadernos de Teología(nº 9).
- Cortina, A., Conill, J., García Marzá, A.D. (2003) *Ética de la empresa*, Madrid, Trotta.
- Domingo Moratalla, A. (2008) *Ética para educadores*. Madrid, PPC.
- Ellacuría, I. (1994) *La filosofía de la realidad histórica*. UCA Editores, San Salvador, El Salvador.
- Elliot, P. (1975) *Sociología de las profesiones*, Madrid, Tecnos.
- Esteve Zaragoza, J.M. (1994) *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- Estrada, B., Braña, F.J., Inurrieta, A., Laborda, J. (2013) *¿Qué hacemos con el poder de crear dinero?* Madrid, Akal.
- Fernández J.L., Hortal. A. (comp.) (1994) *Ética de las profesiones*, Madrid, Universidad Comillas.
- Frankena, W. (1965) *Ética*, México, Uteha.
- Fromm, E. (1969) *Ética y psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura económica.
- García Morente, M. (1996). "Virtudes y vicios de la profesión docente" (1936) en *Obras completas*, tomo I. Madrid, Anthropos.
- George, S., Dupuy, J.P., Cochet, Y., Latouche, S.(2012) *¿Hacia dónde va el mundo? 2012-22. La última oportunidad*. Barcelona, Icaria.
- Gracia, D. (1995) *El recto ejercicio profesional. ¿Cuestión personal o institucional?*", en Quadern 23, monográfico.
- Guerra, A., Tezanos, J.F. (2012) *Alternativas económicas y sociales frente a la crisis*. Madrid, Sistema.
- Habermas, J. (1981) "Desarrollo moral e identidad del yo" (sic), en: *Reconstrucción del materialismo histórico*, Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- Hernández Viguera, J. (2012) *El casino que nos gobierna. Trampas y juegos financieros a lo claro*, Madrid, Capital Intelectual.
- Hortal, A (1993) “*Estatuto de las éticas aplicadas y ética profesional: ¿qué puede aprender la ética de la ética de las profesiones?*”, Diálogo filosófico.
- Hortal, A. (2002) *Ética general de las profesiones*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Kant (1980) *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Tecnos.
- Krugman, P. de (2012) *¡Acabad ya con esta crisis!* Barcelona, Crítica.
- MacIntyre, A. (2002) *Tras la Virtud*, Madrid, Crítica.
- Marchesi, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid, Alianza.
- Martínez Navarro, E. (2006) “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía” en *Veritas* (Valparaíso) 14.
- Martínez Navarro, E. (2010) *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Martínez, E. (2000) *Ética para el desarrollo de los pueblos*, Madrid, Trotta.
- Martínez, E. (2001) *Ética*, Madrid, Akal.
- Martínez, E. (2005) *Ética y fe cristiana en un mundo plural*, Madrid, PPC.
- Miguel, A. de (1982) *Sociología de las profesiones*, Madrid, CIS.
- Milanovic, B. (2012) *Los que tienen y los que no tienen. Una breve y singular historia de la desigualdad global*, Barcelona, Alianza.
- Navarro, V., Torres López, J. (2012) *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero*, Barcelona, Espasa.
- Ortega y Gasset, J. (2010) *Misión de la Universidad*, Madrid, Biblioteca nueva.
- Peter, T. J. y Waterman, R.H. (1990) *En busca de la excelencia*, Barcelona, Folio.
- Pinillos, J.L. (1983) *Las funciones de la conciencia*, Madrid, Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Puelles Benítez, M. de (Coord.) (2009) *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid, Biblioteca Nueva.

- Roche, M. (2011) *El Banco*. Barcelona, Deusto
- Román Maestre, B. (2003) *Por una ética docente*. Bilbao, Grafite.
- Sandel, J. (2011) *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?*, Barcelona, Colección Filosofía.
- Savater, F. (1982) *Invitación a la ética*, Barcelona, Anagrama.
- Stiglitz, J.E. (2012) *El precio de la desigualdad*, Barcelona, Taurus.
- Weber, M. (1964) *Economía y Sociedad*, México, F.C.E.
- Weber, M. (1969) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península.
- Weber, M. (2012) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid, Alianza.
- Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Zambrana, L. (2002) *Nuevas militancias para tiempos nuevos*, Cuadernos "Cristianismo y Justicia" (nº 110).

CAPÍTULO 3

MOTIVACIÓN Y SENTIDO DEL ESTUDIO. EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES UNIVERSITARIAS.

En este artículo se ofrece una reflexión sobre el contexto actual en el que vive actualmente y se configura el estudiante universitario, favoreciendo un tipo de estudio concreto. Se considera la posibilidad de un estudio alternativo que sea regenerador de las motivaciones y actitudes en claves éticas, el tipo de estudio que les puede hacer competentes éticamente. Se ofrecen experiencias y ecos de estudiantes –al hilo de sus vidas– que manifiestan el deseo y aspiración de un verdadero sentido del estudio en la universidad.

PALABRAS CLAVES

Sentido del estudio, Estudio y sociedad, Estudio y persona, Motivación estudiantil, Estudiante.

1. INTRODUCCIÓN

En el horizonte de nuestra línea de investigación está la aspiración de contribuir a lograr un tipo de alumnado universitario que sea capaz de una formación y de un estudio integral. Será el mejor modo de ayudarles a ser en el futuro próximo profesionales y ciudadanos auténticos y originales, tal como nuestra sociedad está demandando y necesitando. Al día de hoy esto no es posible sin una reflexión profunda y nueva, que redescubra motivaciones y pedagogías que han de acompañar de un modo creativo y profundo a todos los cambios educativos que se realizan en los distintos niveles y actualmente de un modo singular en el Espacio Superior de Estudios Europeos, en los que se está pretendiendo una convergencia⁷⁸. Es el momento de realizar, no sólo, cambios externos: títulos, planes, créditos, clases..., sino de adentrarnos en lo profundo de la educación y la pedagogía en orden a la sociedad y al futuro profesional de nuestros alumnos.

La reflexión e investigación que presentamos tiene esa dirección y finalidad. Queremos dar pasos previos en orden a poder analizar las aspiraciones y motivaciones que actualmente tienen nuestros universitarios y las raíces de las mismas, con la intención de poder iluminarlas y dar pistas, un día no lejano, acerca de la pedagogía y de los elementos que hoy pueden posibilitar un profesional ético en el marco universitario. Nuestro objetivo concreto es poder llegar a concluir determinando aspectos que consideramos fundamentales a la hora de realizar un estudio de investigación en el ámbito universitario, dirigido a estudiantes y, en concreto, a sus motivaciones e ideales profesionales, vocación y bien interno de la profesión. Nos interesa definir el sentido del estudio y la motivación que consideramos acorde con un planteamiento verdaderamente ético, que favorece el desarrollo integral de la persona y prepara para una profesionalidad y ciudadanía auténtica y original, tal como entendemos que la sociedad actual está demandando.

En este artículo pretendemos reflexionar sobre el contexto actual en el que nos movemos actualmente y que configura al joven estudiante universitario que habita nuestras aulas, y que favorece un tipo de estudio concreto. Consideraremos la posibilidad

⁷⁸ Cfr. R. García López (2002) *Deberes cívicos de los estudiantes universitarios*, Madrid, UNED.; S. Lovibond (2002) *Ethical Formation*. Harvard University Press, Cambridge MA.; M. Martínez y F. Esteban (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.

de un estudio alternativo que realmente sea regenerador de las motivaciones y actitudes en claves éticas, el tipo de estudio que les puede hacer competentes éticamente. Y lo haremos recogiendo experiencias y ecos de estudiantes –al hilo de sus vidas– que nos manifiestan este deseo y aspiración de un verdadero sentido del estudio en la universidad.⁷⁹

2. ESTUDIO Y PERSONA

El ser humano se realiza en el hacer, y la clave personal que posibilita su hacerse en la acción es la consciencia. En el ámbito estudiantil la persona se desarrolla en su modo de aprender, por eso el modo de estudiar qué promovamos y que realicen los jóvenes estudiantes universitarios va a ser fundamental en la configuración de su “yo” personal y el “nosotros” social. El proceso de convergencia europea abre la posibilidad de adentrarnos en una capacitación ética del alumnado en orden a responder a la situación de globalización y crisis en la que vivimos. En el aprender a aprender, puede y debe ser transversal el objetivo de lograr un estudio humanizado y humanizador, que favorezca el verdadero desarrollo de la humanidad, un estudio que realmente sea solidario, crítico, liberador, esperanzado, servicial y comprometido, a la vez que organizado y eficiente. En esta dirección queremos reflexionar y profundizar, se trata la relación entre estudio, persona y sociedad.

2.1. Aprender y ayudar a ser

Hablar del sentido del estudio, de sus dimensiones personales y sociales, exige de entrada mirar al ser humano en su propia estructura antropológica para descubrir cómo la raíz de la motivación que puede llevar a distintas actitudes y compromisos en la vida. El valor del estudio sólo es posible en el desarrollo de lo que el hombre es en sí mismo, y no como un elemento exterior que se adopta circunstancialmente; por ejemplo, hablar en el estudio de compromiso por la cooperación y el desarrollo es plantearse la concepción de persona, el modo de entender la vida, la historia, el sentido de la realidad.

El ser humano⁸⁰, cada persona, cuando llega a la existencia es un ser que viene dotado desde la naturaleza para poder “actuar”; la acción es lo propio del hombre, lo que le configura y le determina en su modo de ser y de hacer en la naturaleza. La naturaleza, así le determina por una parte y le condiciona, pero por otra le abre y le posibilita un

⁷⁹ Cfr. M. Rodríguez Rojo (2004) La investigación cualitativa acerca sus pasos a la universidad, *Educar*, 34, 97-111.

⁸⁰ Seguimos las claves de la antropología en el marco de la filosofía existencial de M. Blondel y explicitada por Juan Luis Ruíz de la Peña, teólogo y humanista español de siglo XX.

modo único de estar y ser en ella. A este modo único es al que le llamamos “ser de acción”. Mientras que todos los demás seres vienen determinados y por ello adaptados a la naturaleza, el hombre en su determinación está abierto a la acción, y la propia adaptación se convierte en tarea personal y comunitaria en la historia, será a través de la acción como el hombre vaya fabricando su adaptación, y más que adaptarse él, adaptará la naturaleza para él, y se convertirá en creador a la vez que se siente y se descubre creatura. En este sentido podemos afirmar que el hombre es un ser de la naturaleza, y por ello determinado por ella, pero la determinación la vive, la integra y la trasciende desde su ser personal, en las claves de la libertad que se dan dentro de la dependencia, siendo al mismo tiempo dependiente pero libre en su modo de depender⁸¹.

La libertad humana dentro de la realidad natural, es posible porque el hombre en cuanto ser de acción, no sólo recibe estímulos e información externa y sensible, que le afectan, sino que además tiene la capacidad de filtrar esos estímulos e informaciones, y desde esa filtración es capaz de elaborar la respuesta que decida, porque es un ser consciente. Tiene la capacidad de objetivar, de poner la realidad frente a él, hasta su propia realidad personal. Desde esa distancia reflexiva puede decidir qué quiere hacer y cómo hacerlo, atendiendo a las circunstancias y posibilidades internas, propias, externas y ajenas.⁸² La conciencia hace del humano un ser único y propio, porque desde ella es autor de su acción, y por ello puede construir su persona con principios de originalidad y autenticidad únicos en la biología; esta construcción personal la llevará a cabo siendo en el mundo, encarnado, con los otros, situándose ante sí mismo, y abriéndose a la trascendencia de su propio yo en la profundidad de su realidad personal e íntima. En este sentido podemos decir que el hombre es lo que hace, y hace lo que decide, y en su decidir puede realizar proyecto personal y comunitario, porque su vida no está hecha sino por hacer, y la historia está en sus manos.

La estructura antropológica que hemos apuntado nos habla de la posibilidad de la construcción y el desarrollo personal de cada ser humano como “ser en sí” y como “ser para”, el yo y la relación, como elementos indisolubles y complementarios, somos en nosotros mismos, siendo para, porque no hay “yo” sin “tú”, no es posible la realización personal sin el “nosotros”. El hombre se realiza por tanto en su relación con y para los demás. Desde esta realidad descubrimos que nos hacemos haciendo: “Somos lo que hacemos” y “lo que nos hacen”. Pero más en concreto: “somos como lo hacemos y cómo nos hacen” en la relación con los demás.

Esta comprensión de la persona nos descubre que en el horizonte vital de la propia construcción de nuestro ser es esencial el qué hacemos y cómo lo hacemos. Y que la gran

⁸¹ Cfr. Recordamos la obra sin igual de X. Zubiri en dos de sus últimos libros: *El hombre y Dios* (1985); *Sobre el hombre* (1986), Madrid, Alianza.

⁸² Cfr. A. Cortina (1986) *Ética mínima*, Madrid, Alianza.

tarea de cada persona es hacerse, o mejor dicho “aprender a ser”. Aquí encuadramos la perspectiva educacional del ser humano y del joven estudiante. Educarse y ser educado, es algo vital y proyectivo que estamos decidiendo continuamente, y ni que decir tiene que en el aprender y el enseñar nos jugamos elementos fundamentales de la construcción del ser humano, tanto en el qué aprendemos y enseñamos, así como en el modo de enseñar y aprender. Si alguna razón de ser tiene el estudio en la vida y en la historia humana será la de ayudar a ser, y aquí se enclava el estudio y el quehacer de la universidad. La universidad ha de ser un laboratorio de un estudio que realmente lleva a las personas a un fundamento real de su ser en sí mismo, descubriéndose en el mundo y ante los otros, como un ser para los demás. Este es el gran reto sobre el que se asienta la ética profesional y la dimensión social de la profesión. Con ello no estamos simplemente admirando o deseando un valor alto externo, y sumable a la persona, sino retándonos a ser personas con horizonte y con profundidad real, que se realicen íntegramente y sean realmente en sus posibilidades únicas y propias. No está en el horizonte universitario, en lo que tiene de humano, el tener o producir más simplemente, sino el ser más. Concluyendo podemos afirmar que el reto fundamental para cada persona en la vida es: “aprender a ser”. En este sentido la educación –también la universitaria–, en cuanto acompañamiento, no ha de tener otro horizonte que el de “ayudar a ser”. En este campo educativo es en el que situamos al ESTUDIO y el quehacer de la universidad.

2.2. El estudio, instrumento de humanización

La persona en cuanto ser de la historia, en el mundo y con los otros, se hace aprendiendo en la conciencia de la humanidad que transmite saberes y valores, esto se ha hecho siempre en el campo educativo, ahí se capacita el ser humano para ser en medio de la naturaleza con su saber científico-técnico, a vivir con los demás en el ámbito socio-cultural, y a buscar y vivir su sentido, en la dimensión trascendente. El saber y la educación de lo humano interrelaciona estas tres dimensiones o lugares de encuentro del hombre en su que hacer personal. Es el deseo de transmitir y favorecer el progreso de esos encuentros lo que provoca el ámbito escolar y la realidad del estudio, y así el de la universidad. Este dato tan fundamental tenemos que recordarlo continuamente para no olvidar, de dónde venimos y sobre todo a dónde vamos en el terreno educativo, de la enseñanza y del aprendizaje, así como de la investigación y el desarrollo.

En el saber, descubrir, enseñar, en el estudio nos encontramos con un instrumento fundamental para el crecimiento tanto de la persona “en sí misma” como “en el ser para los demás”. Todo sistema educativo, en todos sus niveles, tiene verdadero sentido si en su horizonte busca realmente ayudar a cada persona a construirse, a “ser profundamente”, siendo “con y para” los demás. No vale por tanto en el planteamiento escolar cualquier tipo de estudio, o docencia. En el qué y en los modos del estudio ponemos en juego la

relación estudio-persona⁸³. La universidad y su oficio docente tienen hoy el reto fundamental en este proceso de convergencia europea de hacer transversal este objetivo y esta visión del estudio en su referencia personal. Pero todo esto ha de hacerlo el ámbito universitario sabiendo que está situado en un contexto socio-económico y cultural.

2.2.1. *El contexto socio-económico-cultural y el estudio*

Hoy casi todo el mundo utiliza el término de globalización para referirse a la realidad que nos ha tocado vivir. Con este concepto se explica y se justifica todo, pero en realidad pocas veces se entra en la profundidad de lo que el término en cuestión significa y de lo que está suponiendo en orden a configurar tanto la sociedad humana, como a las personas, y la construcción del mundo. Son distintos elementos los que se interrelacionan y se configuran mutuamente⁸⁴; por un lado está todo el proceso técnico-económico⁸⁵ con la revolución en las tecnologías de la información de la comunicación que han entrado de una forma rápida en las formas de producción y de vida de mucha gente, sobre todo para los que vivimos en países industrializados. Este proceso puede beneficiar a bastantes personas pero al día de hoy sólo algunos tenemos el acceso a estos medios, muy lejos quedan los países que no están desarrollados. En nuestra sociedad tanto la incorporación de las tecnologías de comunicación e información a las empresas, como el acceso personal a las mismas es más fácil y supone un cambio brutal en las formas de vida de la gente, en los trabajos y nuevas formas de producción, en la formación e información, en los entretenimientos, en la comunicación y relación humana, en la conexión con todas las realidades del mundo, en los cambios en el capital, en el deterioro del medio ambiente, así hasta en la evolución del papel del estado como agente y organizador económico. Estamos en otra etapa de la historia y los cambios son vertiginosos. El sentido del estudio y sus posibilidades han quedado totalmente transformados por este proceso revolucionario y está presentando retos muy nuevos, sobre todo en lo que se refiere al sentido de profesión, trabajo, etc.

⁸³ Podemos parafrasear con el refranero español: Dime “cómo” estudias (aprendes) y te diré quién eres; dime “qué” aprendes...; dime qué estudio (aprendizaje) promueves y te diré que persona estás formando. Háblame de las motivaciones que inculcas o vives y te diré por dónde y hacia dónde vas.

⁸⁴ J. F. Maria y Serrano habla de la globalización como “un proceso de interconexión financiera, económica, social y cultural que se acelera por el abaratamiento de los transportes y la incorporación en algunas instituciones (empresas, grupos sociales, algunas familias...) de tecnologías de la información y de la comunicación en un contexto de crisis económica (1973), de victoria política del capitalismo (1989) y de cuestionamiento cultural de los grandes ideales”. Cfr. J.F.M. Serrano (2000) “*La globalización*”, Barcelona, Cuadernos Cristianismo y Justicia, nº 103.

⁸⁵ Cfr. *Ibid.*, pp. 4-11.

En la dimensión sociopolítica⁸⁶ también se deja notar todo este proceso globalizador, el capitalismo ha obtenido su victoria política por motivos ideológicos, pero sobre todo de carácter tecnológico, económicos y culturales. La política internacional se mueve ahora no por bloques “políticos” sino más bien por ejes económicos con sus diferencias políticas y culturales. La economía es la organizadora de la vida, los estados han de salir de su ser contenedor y comenzar a internacionalizarse para ser fuertes como ejes y poder subsistir; desde occidente se trata de trasplantar este sistema de democracia liberal, sin adaptación ni proceso, a todos los países y aparte de obtener poco éxito, en algunos casos ha desencadenado fundamentalismos antioccidentales. La dimensión política también va girando y nos encontramos con una ciudadanía que no confían en los agentes políticos tradicionales y que se mueven más a gusto en los nuevos movimientos sociales, donde se preocupan de problemas locales de un modo concreto, sin organizaciones duras y jerarquizadas, con una comunicación fluida a través de los medios que rompen fronteras. Los universitarios actuales a la hora de construir su faceta social y política andan también en espacios que son novedosos y la formación para ejercicio de la ciudadanía requiere reflexiones y competencias a desarrollar en un espacio totalmente distinto. La universidad ha de plantearse cómo hacer ciudadano hoy, como favorecer en los profesionales la base ética fundamental de una ciudadanía activa y participativa que se haga cargo de la realidad, pues no se trata sólo de hacer técnicos que producen, sino personas y profesionales que organizan la sociedad.

En el aspecto cultural⁸⁷, aquello que da sentido y forma a nuestra existencia, los cambios también han sido acelerados y fuertes; tres son las novedades que señala J.M. Serrano en torno a los inputs culturales, inputs mediados de la televisión o por Internet; producidos como productos culturales con el ánimo de sacar beneficios económicos, y procedentes de personas o culturas lejanas. Esto influye especialmente en las personas que se están formando para llegar a la vida adulta. En cuanto es el mercado el que configura la realidad el hombre se configura como consumidor y se le lanzan elementos de seducción para que sienta el deseo irresistible de poseer lo productos que se elaboran para él y que exigen la creación del deseo dentro de su persona, pues no suelen responder a verdaderas necesidades. Esto ocurre especialmente con los productos de la industria del entretenimiento. En este sentido el consumismo global provoca cambios de valores e incluso comportamientos adictivos.

La ideología de los universitarios, sus utopías, esperanzas, sueños han de ser referentes del ideal de persona a formar en el ámbito universitario. Si por cultura entendemos la forma de pensar, sentir y hacer de un pueblo, no podemos olvidar que en nuestras aulas están los que han de generar la cultura que se necesita, han de crearla y

⁸⁶ Cfr. Ibid., pp. 12-16.

⁸⁷ Cfr. Ibid., pp. 17-22.

esto supone un reto real para la comunidad educativa donde se gesta tanto el aprender a aprender, el ser, el hacer y el convivir de los jóvenes estudiantes.

Como podemos observar desde el eje económico en correlación con lo técnico, lo político, lo social, así como lo cultural se configura una nueva constelación de pensamiento y de vida, que nominamos como globalización, en el que nos movemos habitualmente y que necesita ser nombrado a conciencia para saber con el hombre que somos y que nos encontramos en la vida real, y que afecta a la dimensión humana y trascendente. En este sentido nos encontramos un ser del mundo organizado fundamentalmente desde la economía que está influyendo en el ser humano y en su configuración personal; cuestión que consideramos importante en orden a los prenotandos del tema acerca del estudio y la dimensión personal y social como horizonte del bien interno de la profesión, su carácter de solidaridad y compromiso, a la vez que sentido de vida.

2.2.2. Estudio, persona y mercado⁸⁸

La globalización la vivimos en un marco de comprensión nuevo de lo humano, que está suponiendo una verdadera revolución que reclama novedad en el modo de educar y enseñar a la juventud. Hablamos de un mundo en crisis que requiere alternativas profundas y radicales. El joven percibe que está viviendo en un contexto de conflicto social que es nuevo en la historia. Pero si nos preguntamos qué es lo que se esconde detrás de este conflicto tenemos que ahondar en la que está siendo la concepción actual del hombre, la influencia que el mercado y el capitalismo está teniendo sobre la configuración de la persona y la cultura actual, para terminar considerando que esto está afectando esencialmente a la comprensión del estudio y sus motivaciones en las universidades.

2.2.2.1. Concepción actual del hombre

Durante siglos hemos venido compartiendo una visión unitaria del hombre al concebirlo como “imagen y semejanza de Dios”, esta comprensión nos dio como herencia la dimensión personal del ser humano, dotado de una dignidad que se consideraba absoluta, sin embargo esta concepción unitaria y global se ha roto con el paso de los siglos

⁸⁸ En este punto seguimos fundamentalmente a P. J. Gómez Serrano, “¿Todo por la pasta? Influencia de la economía en la personalidad humana”. Conferencia pronunciada en el ciclo de conferencias del Aula fe-cultura del Arzobispado de Badajoz. Publicadas en la Colección Aula fe-cultura, nº 1 Badajoz 2006. Complementarios a este punto son todos los escritos de Adela Cortina en la perspectiva de la ética y la economía, y cómo son necesarios los parámetros éticos para la posibilidad de lo humano; resaltamos su obra *Ciudadanos del mundo* (1997) Madrid, Alianza; no menos sugerente *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Taurus.

y nos hemos adentrado en una pluralidad de visiones antropológicas que van desde el arco de lo más sagrado a la visión más unidimensional, zoológico o puramente química de la realidad, sin aceptar en ella heterogeneidad alguna. Así por ejemplo nos encontramos que ante la pregunta acerca de qué es el hombre nos encontramos por una parte, en la zona baja del espectro, esto es, en el arco de la interpretaciones desencantadas, se encuentran las siguientes: pasión inútil, ser para la muerte, carnívoro agresivo, mono desnudo, ser dotado de sinrazón, mecanismo autoconsciente programado para la preservación de sus genes y equipado con un ordenador locuaz... y la última definición es un híbrido de dos paradigmas antropológicos muy acreditados en ciertas áreas de la actual cultura dominante: el considerar el ser humano como una entidad física, algo así como un robot optimizable, y el que ve en él un animal hipercomplejo o un mono que ha tenido éxito. *“Somos autómatas conscientes,... miembros de la gran familia Mecano..., fabulosa polimáquina cuyo centro es el sol y cuyos pseudópodos se extienden sobre la tierra y se prologan en la sociedad humana”* dirá el antropólogo fisicalista. *“Somos máquinas de supervivencia, vehículos autómatas programados a ciegas con el fin de preservar las egoístas moléculas conocidas con el nombre de genes”*, asevera el sociobiólogo confeso. Pero no todo el mundo piensa así, pues las afirmaciones anteriores se contrastan con otras que valoran al hombre en otras claves muy distintas: el hombre es *“pastor del ser”* (Heidegger); el hombre será Dios (Bloch); *“el hombre es una manera finita de ser Dios real y efectivamente”, es Dios humanamente* (Zubiri). En esta tensión de comprensión del ser humano, como robot o como humanización de Dios, nos vemos también en la realidad social y en el ámbito laboral. Por eso nos queremos preguntar cómo queda el hombre en el funcionamiento del mundo actual y en el seno de esta sociedad.⁸⁹

En esta tensión nos inclinamos por una consideración del ser humano como un ser de acción que está abierto y está llamado a realizarse en la historia teniendo capacidad para proyectar tanto su historia personal como la comunitaria. Entiendo que el ser humano está llamado a hacerse con los otros en su existencia y que eso hace viable un proyecto de humanización que se va realizando en la historia y en el que todos podemos tener parte. Pero eso no obsta para que confirme en el funcionamiento de nuestra sociedad y cultura actual consideraciones muy bajas del ser humano que dificultan la posibilidad de un verdadero proyecto humanizador.

2.2.2.2. El hombre desde la perspectiva del mercado

¿Qué es lo que configura la identidad de las personas? Para los filósofos idealistas, son sobre todo los valores y las ideas disponibles, las que ayudan a construir la

⁸⁹ Volvemos continuamente al planteamiento ya clásico de nuestro maestro J.L. Ruíz de la Peña (1983), en su obra de referencia para nosotros en lo que se refiere al diálogo con las antropologías del siglo XX, *Las nuevas antropologías*, Santander, Sal Terrae.

personalidad de los individuos, que luego, por haber asumido esas determinadas ideas y valores, se comportan en el terreno práctico de una forma o de otra. Para los pensadores materialistas, por el contrario, son las condiciones sociales y económicas las que generan la mentalidad de los seres humanos. En el ámbito del pensamiento económico, resulta casi tópico contraponer el punto de vista de Karl Marx con el de Max Weber. Marx sostenía que no se pensaba igual desde una chabola o desde un suburbio, que desde un palacio. Efectivamente, no se reflexiona, ni se ve el mundo, ni se interpreta la vida del mismo modo desde un lugar u otro del espacio social. Para él, las condiciones económicas y sociales determinaban la conciencia, “producían” la personalidad.

Por el contrario, Weber, en su famoso libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*⁹⁰, consideraba que era más bien la cultura la que originaba modelos de identidad y patrones de conducta. La conceptualización del ser humano como *homo-faber* –el hombre que se hace a sí mismo a través del trabajo– representa una visión antropológica que se aproxima notablemente a la de Marx. Definir a nuestra especie como *homo-sapiens*, –haciendo de su capacidad de pensamiento la característica distintiva del proceso de hominización– es pensar, en cambio, que la persona se desarrolla, sobre todo, a partir del conocimiento y la sabiduría, es decir, desde el plano de lo intelectual. La tradición judeo-cristiana ha tomado siempre en consideración la importancia vital de la dimensión económica. Hay otras religiones, quizás más espiritualistas, que invitan al individuo –para salvarse– a que se desentienda del mundo, de la riqueza, de la pobreza, de los problemas económicos, para crear un espacio interior en el cual pueda unirse con el misterio, con Dios.

2.2.2.3. Capitalismo, construcción de la realidad y conformación de la personalidad⁹¹

Nuestra sociedad ha acabado configurándose desde la realidad del capitalismo, que tras la caída del muro de Berlín como símbolo del comunismo, parece haber ganado la condición de “fin de la historia” y de mejor sistema. En su implantación se van dando una serie de presupuestos que van acabar incidiendo en la personalidad del ser humano, veamos algunas de ellas:

⁹⁰ M. Weber (1998) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid, Istmo.

⁹¹ Reflexiones actuales que se preocupan hoy por esta temática tan transversal. La literatura actual marca la preocupación por este cambio de época y todas las realidades que están en juego y que piden una respuesta articulada y global: S.George, J.P. Dupuy, Y. Cochet, S. Latouche (2012) *¿Hacia dónde va el mundo? 2012-22. La última oportunidad*, Barcelona, Icaria; V. Navarro, J. Torres López (2012) *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero*, Barcelona, Espasa; M. Roche (2011) *El Banco*, Barcelona, Deusto; Colectivo Economistas frente a la crisis (2012) *No es economía es ideología*, Barcelona, Deusto.

1. *La economía ha pasado de ser una dimensión de la vida social y personal a ser, sin disimulo, la parte predominante de la misma.*

El capitalismo tiene influencia decisiva en la configuración de nuestra personalidad. La economía, además de ser una faceta importante de la vida social, *ha pasado a constituir su dimensión fundamental y se propugna, a las claras, que la meta de la existencia consiste en alcanzar el mayor nivel de vida posible.* En la actividad laboral van incluidas muchas aspiraciones personales: la seguridad económica, el éxito profesional, el prestigio social, la imagen pública y la misma autoestima⁹².

2. *La evolución del capitalismo y su última versión: el capitalismo global*

El capitalismo tiene ya una larga historia de más de 200 años y, a lo largo de este tiempo, se han sucedido varios modelos del mismo. La última versión es esa que llamamos «capitalismo global» que tiene algunos rasgos básicos⁹³.

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, aunque esa globalización, como sabemos, es asimétrica; hoy viven aún en todo el mundo más de mil millones de personas de la agricultura de subsistencia⁹⁴.

Un segundo aspecto de la globalización radica en la sustitución del pacto social-demócrata por el paradigma neoliberal⁹⁵. En los años ochenta, después de la crisis del petróleo y en plena crisis de la deuda externa llegan al poder partidos con una visión mucho más conservadora de las cosas que transforman el pacto⁹⁶.

⁹² Cfr. Gómez Serrano, P.J. "Visión cristiana del dinero", *Imágenes de la fe* nº 366, pp. 4-5; 16-23, octubre 2002, Madrid, PPC.

⁹³ Cfr. A. Gorz (1995) *Capitalismo, socialismo y ecología*, Madrid, Hoac; La última versión la vemos explicada sencillamente por J.F. Maria i Serrano: "La globalización", en *Cuadernos de Cristianismo y Justicia* nº103, Barcelona, 2000.

⁹⁴ Para un acercamiento a esta realidad pueden consultarse los *Informes sobre el desarrollo humano* que publica cada año el PNUD.

⁹⁵ V. Navarro (1997) *Neoliberalismo y Estado del bienestar*, Barcelona, Ariel.

⁹⁶ Recordemos a Ronald Reagan y a Margaret Thacher, que optan por un modelo económico alternativo, que se llama «neoliberal» porque vuelve a recuperar algo de la visión original de liberalismo, que consiste básicamente en rechazar las intervenciones reguladoras y redistribuidoras del Estado, poniendo una confianza ilimitada en la dinámica de la competencia mercantil. Para los neoliberales, el Sector Público era poco eficaz, ineficiente, despilfarrador, burocrático, generaba rigideces a la economía y, en consecuencia, propugnaron el recorte del gasto social, la privatización de las empresas y servicios públicos y la máxima liberalización posible el mercado. Es decir, su visión supuso una contrarreforma respecto al pacto social-demócrata que había estado vigente en los años cincuenta, sesenta y setenta en el mundo occidental.

Otro cambio importante de la economía actual es el paso del trabajo estable (de por vida, en la misma empresa, en la misma labor), a lo que se llama “flexibilidad ocupacional», es decir, a que las nuevas generaciones tienen que tomar en consideración qué pasará por muchas empresas, por muchos trabajos, por muchas ocupaciones y que ya no ejercerán de forma indefinida el oficio que aprendieron en su juventud, sino que tendrán que reciclar permanentemente sus conocimientos y adaptarlos a las necesidades y requerimientos del momento. También vemos el paso del interés por la producción y cómo mejorarla, a la preocupación por cómo mantener el consumo. Además nos encontramos con que existen versiones diversas del capitalismo, con rasgos, acentos y matices significativamente distintos, pero no hay actualmente ningún modelo económico global alternativo.

3. *La economía genera desafíos objetivos e interpelaciones y preguntas de profundo calado antropológico*

Por eso tiene sentido el tema que nos planteamos. ¿Qué cuestiones, que nos vienen de la economía, nos afectan como personas, como seres humanos? Es imposible construir un proyecto de vida cuando la vida está amenazada, o cuando lo único que uno puede hacer es emplear todas sus energías a sobrevivir. En segundo lugar, la economía afecta a la posibilidad que tenemos de ser libres. Esto es, a nuestra capacidad de hacer planes, de proyectar el futuro. Disponer de unos recursos económicos mínimos resulta imprescindible para el ejercicio de la libertad personal. Pero, más allá de la autonomía material, la actividad económica nos proporciona una identidad personal. Al fin y al cabo, en nuestro entorno cultural cuando a uno le preguntan “quién es” lo primero que suele contestar es lo que ha estudiado o cual es su oficio. Hasta tal punto nos influye hoy ser alguien en el mundo profesional que tener o no un currículum digno ha pasado a ser una cuestión decisiva en la opinión que muchas personas tienen de sí mismas. Desde luego, cuando el trabajo es medianamente creativo, la actividad laboral forma parte sustancial de la satisfacción humana: En buena medida nos sentimos realizados en la medida en la que desarrollamos una actividad productiva-económica. Este fenómeno se encuentra estrechamente relacionado con otro: lo que somos, lo que nos valoramos, nuestra propia dignidad, nuestra autoestima, dependen, sin duda de nosotros mismos, pero dependen también en muy buena medida de los demás. Y, por eso, hay profesiones de prestigio y profesiones sin prestigio. Hay oficios con un alto reconocimiento social y otros con una falta de reconocimiento obvia. Cuando alguien trabaja, realizando una actividad remunerada, suele sentirse útil al contribuir con su esfuerzo tanto al bien propio y familiar, como al colectivo. Pero también obtiene la satisfacción propia del reconocimiento social: no es para los demás miembros de la comunidad un “vago”, un

“inútil” o un “parásito”, sino alguien que contribuye positivamente de un modo u otro a la sociedad.

Por otra parte, no deberíamos olvidar que, en el terreno de la actividad económica, se juegan también valores fundamentales para la persona como son los de la justicia y la solidaridad. La dimensión económica de la vida tiene mucho que ver con la justicia y la solidaridad, como se ha señalado siempre desde la ética social inspirada en la cosmovisión cristiana.

4. *La economía educa y los medios de comunicación amplifican esa educación*

La economía realiza una función educadora. No es lo mismo trabajar en una fábrica con miles de personas que trabajar en el propio domicilio con el ordenador, ni da igual convivir con personas de un determinado entorno socioeconómico o de otro. La economía nos educa profundamente.

2.2.2.4. Consecuencias prácticas para el desarrollo de la personalidad

¿Qué repercusiones tiene vivir en una economía como la que hemos definido?, ¿qué consecuencias tiene para el tipo de personalidad que nuestra economía contribuye a modelar? Porque la economía no sólo fabrica bienes y servicios, como dicen los libros de economía, la economía genera también un tipo de persona que adopta un comportamiento funcional a su lógica.

a. Los valores positivos del progreso material

El desarrollo económico, el crecimiento de los últimos siglos y, en especial, el que se ha producido en las últimas décadas, han traído un progreso material que en muchísimos aspectos hay que considerar un claro avance. Se trata, sin duda, de logros muy positivos en la historia de la humanidad. Pero, ¿dónde está el problema desde una perspectiva humanista de la vida?

El problema se presenta en tres dimensiones distintas: Un primer hecho consiste en que no todos los seres humanos pueden vivir de esta manera, sólo podemos vivir así la quinta parte de la población mundial. Un segundo problema, fundamental, al que nos enfrentamos colectivamente tiene que ver con la naturaleza finita del planeta en el que habitamos. La tercera patología que aqueja al sistema en el que vivimos y que tanto bienestar ha aportado a la población del Norte, es que, poco a poco, los seres humanos hemos concedido a la economía un puesto en la vida que no debería

tener. Hay un espejismo colectivo según el cual la clave del progreso personal consiste en elevar el nivel de vida⁹⁷.

b. *El “hombre unidimensional”*

Hace medio siglo, Herbert Marcuse⁹⁸, sostenía que las contradicciones que se daban en el capitalismo entre ricos y pobres, capitalistas y trabajadores, empresarios y proletarios, etc., se han diluido parcialmente porque, de alguna manera, las clases menos poderosas han sido compradas o domesticadas por el bienestar. Y, por otra parte, que este proceso se ha producido de una manera tan intensa que, al final, las personas creen que ellas mismas son libres cuando eligen, cuando demandan, cuando compran. E. Fromm lo ha descrito de una forma clara: *“El hombre puede ser un esclavo sin cadenas, no se ha hecho más que trasladar las cadenas del exterior al interior del hombre. El aparato sugestionador de la sociedad lo atiborra de ideas y necesidades y estas cadenas son mucho más fuertes que las exteriores, porque éstas al menos el hombre las ve... Pero no se da cuenta de las cadenas interiores que arrastra creyendo ser libre. Puede tratar de romper las cadenas exteriores, pero cómo se librará de unas cadenas cuya existencia desconoce. Si la jaula es tan de oro y tan de goma que no nos damos cuenta de que estamos en la jaula, ¿cómo nos vamos a librar de ellas?”*⁹⁹.

Este es un problema clave que debemos clarificar conceptualmente, porque consumista no es aquel que compra muchas cosas; consumista es aquel que vive pendiente de sus necesidades y considerando que el resto de las realidades del mundo, de las personas, existen para satisfacerlas.

Pero no ha sido a través de un debate intelectual como hemos llegado a orientar nuestra vida hacia el bienestar; ha sido a través de la seducción inconsciente, rutinaria, causada por la lluvia de ideas de decenas y decenas de estímulos continuos que percibimos todos los días y que no criticamos, porque no nos argumentan, sino que nos fascinan.¹⁰⁰

⁹⁷ Cfr. Gómez Serrano, P.J. (2003) *“Encontrar a Dios en una sociedad consumista”*, *Sal Terrae* nº 1.066, pp. 297-310, abril, Santander.

⁹⁸ Cfr. Herber Marcuse, M., *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel (2010- Traducción A. Elorza). El título *-El hombre unidimensional-* explica cómo la dimensión económica va siendo en cada persona particular cada vez más importante, relegando a un segundo plano otras dimensiones de la vida. La alienación, es decir, la deshumanización radical, llega cuando este fenómeno llega a ser inconsciente para el individuo.

⁹⁹ E. Fromm (1994) *Del tener al ser*, Barcelona, Paidós Ibérica, p. 22.

¹⁰⁰ Cfr. A. Cortina e I. Carreras (2004) *“Consumo... luego existo”*, *Cuadernos de Cristianismo y Justicia* nº 123, Barcelona. Modo muy didáctico de proponer la ética del consumo.

c. *De la identidad nacida del trabajo a la que se obtiene del consumo*

Hoy se siente alguien más por lo que puede consumir que por lo que llega a producir. ¿Por qué? Como hemos señalado antes, en el mercado de trabajo se ha producido una aguda fragmentación. Durante dos o tres décadas, desde los años 50, se tendió a homogeneizar las condiciones de trabajo¹⁰¹. La legislación laboral, los convenios colectivos, los grandes sindicatos, lograron ir promoviendo unas condiciones laborales y de trabajo similares. Pues bien, desde los años 80 hemos ido pasando a una situación bastante diferente: hay una gran diversidad de tipos de trabajo¹⁰². Cuando las personas trabajan en situaciones cada vez más diferenciadas, la cohesión ciudadana se debilita; cuando participan en la actividad productiva en condiciones similares la cohesión social crece. Pero si hoy además una persona sabe que estudió Historia del Arte y va a terminar haciendo informática financiera, ¿cómo va a poner sus señas de identidad personal en una profesión u oficio que va a cambiar continuamente? Hay una pérdida de la identificación psicológica con el oficio o la profesión¹⁰³.

d. *La mercantilización progresiva de crecientes facetas de la vida*

El mercado tiene una lógica de funcionamiento propio, que se manifiesta cuando hablamos de producción, consumo, ahorro, inversión, empresas..., es decir, cuando hablamos de economía. Lo que está ocurriendo en las últimas décadas, de forma extraordinariamente peligrosa, es que la lógica que rige el funcionamiento de la economía se está trasladando, también, a la esfera de las relaciones entre las

¹⁰¹ Cfr. A. Cortina (2003) *Por una ética del consumo*, Madrid, Taurus. Mucho más desarrollado y elaborado que en el cuaderno anterior.

¹⁰² Cfr. J. Riffkin (2004) *El fin del trabajo*, Barcelona, Paidós. Se habla del funcionario de alto nivel, el funcionario de nivel bajo, el *yupie*, el que trabaja en una empresa como técnico, el autónomo; dentro de los obreros, los manuales y los no manuales, los que poseen un contrato indefinido, el contrato en prácticas, el contrato discontinuo, el contrato basura.

¹⁰³ ¿Dónde pone la gente sus ilusiones?, ¿dónde pone sus sueños?, ¿qué motiva sus esfuerzos?, ¿a qué dedica el tiempo y el dinero? Fundamentalmente a esto: a cultivar los espacios pequeños del grupo de amigos, de la familia, de los colegas. Las estadísticas que cada cinco años publica la Fundación Santa María nos revelan que a los jóvenes les preocupa mucho más lo más cercano a ellos, que los desafíos colectivos globales e, incluso, locales. Se ha producido una notable privatización de la vida y, por lo tanto, la gente pone sus expectativas de realización personal mucho más en cómo le va en la pareja y con los amigos, que en luchar para que el mundo cambie a mejor. Contrasta esta orientación vital con la de aquellos que encuentran el sentido de su existencia en la persecución del bien común y de una mayor justicia social. Para ellos, que se van convirtiendo en minoría, la militancia sindical, cultural y política o la acción voluntaria ejercida en algún tipo de organización no gubernamental constituye el eje vertebrador de su identidad personal.

personas¹⁰⁴. Esto es trágico desde el punto de vista humanista; una cosa es que compitan las empresas en el mercado y otra, muy distinta, es que consideremos a las otras personas de la empresa como competidores. No es lo mismo tener a los demás como compañeros, como personas iguales a mí con los que formo equipo, que pensar que son mis rivales en el ascenso, o una amenaza para mi estabilidad laboral. Las personas se preocupan por promoverse a sí mismas. Hay un libro de búsqueda de mercado trabajo que se titula, precisamente así: *La venta de sí mismo* y que trata de cómo promocionarse en el mercado laboral, destacando los propios méritos y disimulando los puntos débiles del propio *curriculum*¹⁰⁵. Esta actitud pervierte todo lo que signifique gratuidad, generosidad, altruismo en los vínculos interpersonales.

e. *La cultura del individualismo posesivo frente a la de la solidaridad*

Adam Smith, en un texto mil veces reproducido, hizo una fundamentación teórica antológica e implacable del egoísmo. Escribe en su libro *Las Riquezas de las Naciones*:

“Ningún individuo se propone por lo general promover el interés público ni sabe hasta qué punto lo promueve; únicamente considera su seguridad, sólo piensa en su ganancia propia; pero en éste, como en otros muchos casos, es conducido por una mano invisible a promover un fin que no entraba en sus intenciones. Más no implica mal alguno para la sociedad que tal signo entre a formar parte de sus propósitos, pues al perseguir su propio interés, promueve el de la sociedad de una manera más efectiva, que si esto entrara en sus designios”¹⁰⁶.

Este fragmento realmente merece un reconocimiento general por lo que se refiere a la agudeza intelectual de su autor. Sus efectos se siguen haciendo sentir en el debate económico y social más de dos siglos después de su aparición. Lo que dice A. Smith es la legitimación científica y económica del egoísmo como forma de acción social. Adam Smith hablaba en este contexto de la mano invisible del mercado que conseguía que, al final, el bien común triunfara. Lo malo de la mano invisible es que a veces además de invisible es parálitica y no conduce en modo alguno a ese bien común. Y que, desde luego, cuando se instala el individualismo y falta el interés por lo colectivo, la misma sociedad se rompe.

¹⁰⁴ Cfr. Gómez Serrano, P.J. (1997) “La fraternidad: otro modelo de relación”, *Revista de Pastoral Juvenil* nº 346, ICCE, Madrid, pp.16-24.

¹⁰⁵ L. Puchol (1987) *La venta de sí mismo*, Madrid, Luis Puchol editor.

¹⁰⁶ A. Smith (1776) *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*, Fondo de Cultura Económica, p 402.

f. Las actitudes defensivas del mundo rico

Que hay actitudes defensivas del mundo rico nos parece obvio y esto enlaza con lo anterior: esta obsesión económica en clave de consumo supone una ruptura con el prójimo lejano, porque vemos a los pobres del sur como la gran amenaza para el tipo de vida que llevamos nosotros; supone también una ruptura con el prójimo cercano, porque a veces es nuestro competidor en la empresa o donde sea; supone una ruptura con la hermana tierra y supone, por último, una ruptura con lo trascendente: la idolatría.¹⁰⁷

g. El bienestar como religión dominante en nuestra sociedad

El progreso económico es hoy la religión dominante y, de hecho, el consumismo funciona como una verdadera religión. Si la religión da sentido de pertenencia, la gente se siente hoy perteneciente a la sociedad en la medida en que puede consumir. Si las personas encuentran en la religión una orientación para sus vidas, la persecución del éxito económico ejerce esa labor de guía y motivación¹⁰⁸.

Estas pinceladas descriptivas del mundo actual y de la configuración de la personalidad del hombre de hoy nos ponen el marco en el que nosotros vamos a intentar descubrir el ser y el hacer profesional, sobre todo desde una perspectiva ética¹⁰⁹. Nos detenemos en la descripción del ser profesional y su ética, centrándonos en aquellos aspectos que son los que consideramos fundamentales a la hora de acercarnos al mundo profesional con la intención de detectar elementos de análisis que nos aparezcan esenciales. Vemos una serie de problemas que afectan al mundo profesional como son los siguientes:

Se ha pasado de la alianza del mundo de la cultura con el mundo obrero como sujeto central, al profesional como técnico y superexperto. Es un profesional ejecutor de las necesidades de un sistema que no es posible cambiar, y que, al

¹⁰⁷ Máxima evangélica sobre Dios y el dinero que podrían extenderse “o Dios y el hermano o el dinero”.

¹⁰⁸ Muchos se han sorprendido de la exhortación “*Evangelii Gaudium*” que el papa Francisco acaba de publicar marcando líneas que considera fundamentales en su programa pastoral para la Iglesia católica y su quehacer en el mundo. Ha sorprendido sobre todo el discurso que realiza analizando el sistema económico actual, como un sistema de muerte, al no poner a la persona humana en el centro del mismo. Cuando los beneficios y el éxito -el economicismo- desplaza al ser humano las consecuencias son la inequidad y la muerte en la desigualdad y la pobreza. El papa no ha hecho otra cosa sino leer lo que está siendo el desarrollo de lo diario en la calle del mundo. Cfr. “*Evangelii Gaudium*”, Madrid, San Pablo (2013).

¹⁰⁹ En la nueva configuración del profesional han intervenido tanto el neoliberalismo como su aliado el estado del bienestar; una buena explicación del proceso del sistema la podemos encontrar en V. Navarro (1997) *Neoliberalismo y estado del bienestar*, Barcelona, Ariel.

perder la unión con el mundo obrero, pierde referentes y experiencias de compromiso. Esta nueva situación viene caracterizada por cuatro rasgos:

1. Se percibe en ese mundo una frustración fruto de la separación entre el grado de preparación (grande) y la capacidad de influencia en el plano profesional y en el social. Lo que lleva a una reducción importante del espíritu crítico tanto en el aspecto político como profesional.
2. Está inmerso el profesional –como todos– en la cultura de la satisfacción, en la que somos lo que podemos comprar, manteniendo, con nuestra actitud, el sistema. En ese contexto, el ser alternativo es algo antediluviano.¹¹⁰
3. El mundo profesional no es un todo, está fragmentado debido a la proletarización de las condiciones de trabajo. Eso sí, es una elegante proletarización de algunos sectores profesionales, en el que se dan unas condiciones laborales precarias (distintas de las del mundo obrero), pero, externamente, con buena presencia.
4. Malestar con las organizaciones profesionales, sean sindicales o corporativas.

Nos parece sugerente adentrarnos más en la relación del estudio, la persona y el mercado para poder atisbar cómo influye esta sociedad y su cultura en la comprensión del estudio y su sentido.

2.2.2.5. Consecuencias en el sentido y finalidad de estudio en la construcción de la persona

La cultura actual, en gran parte, acaba estructurándose desde la técnica, el mercado y el éxito, y el tipo de persona y de aspiraciones que se promueven en coherencia con ese mundo es el hombre técnico y hábil, que desea consumir como seña de identidad y que tiene como horizonte su propia seguridad, que la basa en el esquema de ser competitivo para poder alcanzar y mantener lo que logre. Aquí el horizonte del quehacer humano se consume en la búsqueda de la seguridad y el éxito individual, con desconexión de lo social, comunitario y lo público; estos últimos son elementos accidentales, que hasta se pueden convertir en obstáculo de mi bienestar personal y exitoso.

Sin embargo, en este momento de crisis económica, pero sobre todo social y cultural, por serlo humana, nos estamos dando cuenta que todos estos procesos de éxitos y

¹¹⁰ Se impone volver a la reflexión tensional que nos proponía hace años el humanista Erich Fromm en su obra *Del tener al ser* (1994) Barcelona, Paidós.

competitividad nos han llevado a una situación de inseguridad muy fuerte y generalizada hasta en nuestras sociedades ricas y pudientes, pero además con una cuota de soledad interior y exterior en medio del bullicio que produce dolor, y con una situación de insatisfacción de tasas elevadísimas, en la misma sociedades en las que podemos estar hartos de un consumo insatisfactorio. Hablan de seis millones de personas depresivas, o con problemas de ansiedad, tratados en España.

En este contexto se ha promovido un estudio, en algunos casos, que está caracterizado por ser un estudio muy especializado, con muchos complementos y permanente, que puede transmitir agotamiento y estrés. Considerado como un medio para lograr aspiraciones individuales y fundamentalmente económicas, se entiende así que el trabajo se dignifica por el sueldo. La elección y orientación de los estudios superiores se hace más desde el deseo y el gusto individual que desde las necesidades y el bien interno de los mismos. En el horizonte de los estudios se sitúa el éxito y la seguridad; se entienden como medios e instrumentos para poder lograr esa cima. Se impone un clima competitivo donde el otro es adversario más que compañero de camino. El currículum y las calificaciones, desde la vertiente del éxito, tienen un valor absoluto. Desde ahí se valora: fracaso escolar, niveles de calidad de los centros, felicidad e infelicidad, valores reconocidos, los contenidos: no tienen importancia de aplicación, solo de competencia y competitividad.¹¹¹

Este planteamiento del estudio está denostado y puesto en cuestión en los tiempos de crisis que estamos viviendo, y somos conscientes de que trae consigo peligros para la persona y para la sociedad; aunque para otros todavía se hace más fuerte la consideración competitiva e instrumental de los mismos¹¹². Pero el mismo proceso de convergencia de los estudios superiores está llamando a una reconsideración de la filosofía de la enseñanza y del estudio en todos los ámbitos y especialmente en los niveles superiores de la universidad. Los peligros fundamentales que están de fondo de un estudio y una enseñanza, viciados por el sistema, con una comprensión tan externa del mismo que comporta riesgos fundamentales. Se descuidan otras dimensiones de la persona y otros aprendizajes. No se plantea el modo de integrar los contenidos, con una ausencia de pensamiento crítico. Se pierde el aspecto humanizador y social de los contenidos. Hay desconexión de la realidad humana y social. No se valora la realidad ni se potencia la participación. No se entiende de proyectos gratuitos. La diversión y la dimensión lúdica

¹¹¹ Bastante lejos de las reflexiones del actual filósofo español Francesc Torralba (2012) en su obra reciente *La lógica del don*, edit. Khaf: "La medida ética de un ser humano no depende de lo que sepa, de lo que haga, del tiempo que haya vivido, de la obra que haya creado o del dinero que haya acumulado o gastado a lo largo de su vida. Depende de su capacidad para darse. Deberíamos acostumbrarnos a manejar esta medida para evaluar la bondad de un ser humano, pues el don se convierte en el verdadero parámetro..." (p. 159).

¹¹² Nos vale como aviso del peligro en el que ya estamos cayendo, esta obra y de la necesidad de recobrar el verdadero sentido del trabajo y de la profesión: S. Amartya, J. Stiglitz, I. Zubero (1994) *Se busca trabajo decente*, Madrid, HOAC.

solo tiene sentido como descarga de la exigencia y la responsabilidad. Se une la concepción éxito y premio a la de sacrificio y recompensa. De este modo acaba entendiéndose la persona desde el estudio y no al revés: somos lo que conseguimos en el currículum externo; el futuro se decide desde las calificaciones y el currículum; elección de carrera y profesión desde claves muy técnicas y cuantificadoras; el estudio se convierte en la clave de la realización unidimensionalmente.

2.3. Sentido alternativo: “Estudio y sentido de la vida”

Necesitamos volver a lo profundo de la persona, a su dimensión trascendente y recuperar lo que realmente plenifica y llena la vida humana, que seguro que no sólo se resuelve en un bien-estar, sino en algo más integral como el bien- ser¹¹³. Se hace necesario recobrar el verdadero sentido de la ética que pasa de la obligación a la realización, y al camino de la “eudomonía”, de la felicidad humana. Se trata de lograr una sociedad, una humanidad en este mundo globalizado, que tenga sentido de la vida, que proporcione herramientas para una vida plena y feliz. Esto supone opciones y orientaciones que deben ser revisadas.

Es necesario retomar cual está siendo el camino de la felicidad que estamos proponiendo desde los ámbitos estudiantiles en nuestro contexto cultural, podemos hablar de la siguiente alternativa: una visión del estudio centrada en el yo –éxito, seguridad, individuo–, que invite a la competitividad y a una autoexigencia comparada. O, frente a esta visión, otra centrada en el nosotros –entrega, riesgo, comunidad–, que invite al caminar juntos y a la exigencia realizadora de potencialidades en la persona misma y en su encuentro con los otros. Se hace necesario el descubrimiento del mundo y los otros como lugar de realización y plenitud: motivación central y plenificadora. Para esto hay que recuperar la utopía.

Es aquí de un modo explícito donde encontramos las claves fundamentales para abogar por un estudio que forme para el bien interno de las profesiones, con un sentido humanístico y social, cargado de ciudadanía, que integre el compromiso humano y profesional, desde el valor fundamental de la solidaridad. Necesitamos personas y a esas personas corresponde un modo y modelo de entender el estudio.

La universidad ha de ser pionera en provocar y acompañar un estudio solidario, comprometido y entregado que genere sentido de vida y aporte justicia e igualdad en el mundo y en la sociedad. La universidad consideramos que va a definirse no sólo por lo que

¹¹³ Desde la propia literatura del día a día, y en la calle, hace tiempo que se viene proclamando la necesidad de “*más Platón y menos Prozac*” (producto farmacéutico antidepresivo), se afirma que son más de treinta y cuatro millones de píldoras semanales las que consumimos los españoles para luchar contra la ansiedad y la depresión. Cfr. L. Marinoff (2001) *Más Platón menos Prozac*, Madrid, Ediciones B.

enseñe a aprender sino por el modo como lo enseñe. Es necesario saber diseñar un modelo de universidad que incluya como elemento central de la misma el modelo de estudio que propone, y cómo en ese modelo va a ser transversal la ética ciudadana y el desarrollo de las competencias para que los futuros profesionales se centren realmente en el bien interno de la profesiones a las que van a pertenecer, tanto a nivel personal como colectivo.

2.3.1. La universidad y el estudio al que aspiramos

Cuando hacemos procesos para ver la universidad que queremos, con el deseo de que pueda ser instrumento para servir a la humanidad con claves éticas, descubrimos que en nuestro horizonte hay un modelo de universidad concreto por el que debemos apostar y al que debemos entregarnos. Necesitamos romper radiografías, que a veces están en nuestras cabezas, de una universidad desierta, árida, donde vence el individualismo y la competitividad, deshumanizada, impregnada del mercantilismo que existe en la sociedad, etc. Desde el compromiso por la ética, hemos de apostar por una Universidad:

- Donde el saber se conciba como un bien social, al servicio de la sociedad. Capaz de dar respuestas y ofrecer soluciones.
- Donde la innovación tecnológica y la investigación produzca resultados accesibles para toda la sociedad, en una perspectiva de desarrollo social y ecológicamente sostenible.
- Donde el perfil profesional y humano de los estudiantes responda a valores sociales y no sólo a criterios económicos o impuestos por el mercado laboral.
- Donde la participación política de todos los grupos y estamentos se desarrolle el claves de democracia real, apostando por fórmulas más participativas y asamblearias.
- Donde el alumnado asuma la responsabilidad que tiene de elevar su voz, expresar sus intereses, expectativas y propuestas para la mejora de la institución de las condiciones en que se desarrolla la vida académica.
- Donde los grupos de representación y responsables políticos asuman sus cargos con actitud de servicio, y no como oportunidad personal de promoción o beneficio privado.
- Donde la presencia de un verdadero tejido asociativo se vea favorecida y potenciada con recursos materiales y apoyo institucional, ofreciendo información, creando espacios de diálogo, aportando todo lo necesario para que la vida cultural

y asociativa de la universidad sea uno de los elementos de apoyo en la formación de personas.

- Donde el estudio se plantee como una tarea seria y rigurosa, pero también con actitud crítica y propositiva, de una manera cooperativa y no competitiva, buscando respuestas a los problemas sociales en equipo, a través de los propios temas y materias.
- Donde existan espacios para que los estudiantes se puedan plantear en serio y con profundidad la dimensión ética y deontológica de su profesión y del propio estudio, para acceder al mercado laboral no sólo con conocimientos teóricos, sino con conciencia ciudadana, con capacidad de ejercer la profesión desde la responsabilidad, la honestidad, la transparencia, el compromiso, la justicia y la autocrítica.
- Donde los planes de estudio y organización académica permitan al alumnado configurar, de un modo personalizado, su itinerario formativo, con análisis sociales críticos y asignaturas sobre cooperación al desarrollo, justicia social, solidaridad, educación en valores, etc.

Sabemos que el estudio es lo que más configura como persona a los jóvenes universitarios, es la herramienta propia de la universidad para construir las personas. Los estudiantes pueden situarse ante él de dos formas totalmente distintas¹¹⁴.

Vamos a continuación a describir estas dos maneras de estudiar desde varios puntos de vista. No se trata de muchas y variadas formas de estudio, sino de dos formas de situarse vistas desde varios ángulos. Queremos ver qué tipo de estudio construye a la persona y qué tipo de estudio más que construir, lo que hace es destruir. En general, el estudio constructivo será aquel que enseñe a aprender, emprender, sorprender, comprender y reprender. Estas cinco claves serán transversales en las formas de estudiar:

1. Aprender

Esta es la función más evidente del estudio. Se trata de formar buenos profesionales, no tanto a base de adquirir solamente conocimientos, sino

¹¹⁴ Así lo manifestaban recientemente en un encuentro de reflexión sobre su ser estudiantes: *“Podemos hacer un estudio desencarnado, individualista, que tan sólo busque responder a las demandas que formula el mercado. Aceptando los conocimientos que nos transmiten de forma acrítica. Podemos intentar aprovechar todas las posibilidades que nos ofrece la universidad para fraguar el tipo de persona que queremos construir. Así haremos un estudio solidario, comprometido, liberador. Está claro que tendremos uno u otro tipo de persona según nos situemos en nuestro estudio. De lo que se trata no es de que nosotros pasemos por (y de) la universidad, sino de que la universidad pase por nosotros”*.

aprendiendo las habilidades y las disposiciones necesarias para adquirirlos autónomamente. Saber aprender, ser capaz de continuar aprendiendo y no quedarse con el hecho de haber aprendido un conjunto de conocimientos, esa es mayor aportación que el estudio puede hacer a una persona.

2. Emprender

Si el estudio nos enseña a aprender, es lógico que se nos despierte la inquietud por emprender, por experimentar, por descubrir, por innovar.

3. Sorprender

De lo que se trata es que nuestras propuestas de transformación se planteen como procesos que combinen la opción por una realidad distinta con el conocimiento de las posibilidades contenidas por la realidad actual. La mejor manera de hacer aflorar lo inédito viable de la realidad es haciéndolo realidad ya, aún cuando sea a pequeña escala.

4. Comprender

Se trata de que el estudio nos lleve a la comprensión profunda relacionada con la empatía y la intercomunicación. Para ello, el estudio ha de contribuir a formar una ética de diálogo, de la responsabilidad y de la humanidad.

5. Reprender

El estudio ha de formar la capacidad crítica. Tenemos que desarrollar la capacidad crítica ante los conocimientos que nos transmiten, la misma universidad, y, al fin y al cabo, ante la sociedad toda.

Poder llegar a esta comprensión del estudio y del estudiante supone un proceso de crecimiento personal que lleve a la madurez y a la capacidad crítica, que posibiliten un modo de entender la profesión con una verdadera ética, en la que el bien interno de las profesiones tenga auténtica prioridad. Para eso tendremos que llegar a conseguir unas claves fundamentales que estructuren el aprender y el enseñar en la universidad. Consideramos que es fundamental hoy que podamos llegar a establecer pasos y claves que hagan del estudio un verdadero laboratorio de la persona, un instrumento que desarrolle las verdaderas competencias de lo humano tanto a nivel personal como social, y en todas las dimensiones posibles.

2.3.2. Persona y estudio

El camino a recorrer en orden a favorecer personas con esta estructura de madurez y personalidad está en las posibilidades de desarrollar un estudio que reúna condiciones

positivas en esta dirección humana. Para ello entendemos que el estudio ha de tener una serie de características propias que le enriquezcan con los valores personales antes descritos. Nos parece sugerente apuntar y señalar algunos de ellos.

Una de las preocupaciones centrales para propiciar un buen estudio ha de ser la que hace del alumno sujeto protagonista del mismo, es decir, la que favorece que vaya tomando decisiones propias y configurando su estudio desde su propia persona, con las ayudas tutorizadas que sean necesarias. Dicha apropiación personalizada será posible si a la hora de estudiar el alumno va aprendiendo a aprender, a elaborar contenidos y a digerirlos de un modo activo y consciente, de tal manera que sea dueño de ellos y esté posibilitado para la aplicación de los mismos de un modo procesual. Dicha construcción exige un ambiente estudiantil de apertura y contraste, no se trata de recibir contenidos ya señalados y decididos, sino de que el sujeto pueda aprender, sepa buscar, abrirse a lo que se le propone y contrastarlo; ni que decir tiene que esto exige bases fundamentales que lo permitan, pero hasta el modo de adquirir los fundamentos básicos pueden tener su apertura y contraste. Todos estos elementos hemos de situarlos siempre en el horizonte claro de que es el propio alumno quién está organizando y configurando su persona en estos años tan centrales de su existencia, y que nos jugamos mucho si conseguimos con nuestro modos docentes de concederle y hacerle asumir su protagonismo, como seriedad de encargo de él mismo y de su realidad presente y futura. Propiciar momentos de decisión y favorecerlos respetando sus procesos personales ha de ser transversal en todo acompañamiento al estudiante.

Fieles a la vida y a la realidad social de la que somos parte, no podemos olvidar la encarnación del estudio, me refiero a la conexión del estudiar con la propia persona y con la situación social a la que hemos de responder con nuestro estudio. El estudio y la profesión es el modo que el sujeto tiene de conocer la realidad, de insertarse en ella y de poder actuar en la construcción de la misma, por eso ha de ser una cuestión de primer orden en la universidad la conexión del estudio con la realidad social, y con la necesidades de la sociedad. Dicha conexión ha de servir de base para desarrollar elementos éticos tan centrales como la solidaridad y la cooperación que nace de ella. Ha de ser posible construir profesionales competentes sin necesidad de que sean competitivos y menos en el estudio con el que acceden a las profesiones.

Un plus de grandeza humana y de calidad universitaria puede ser la opción preferencial por los débiles, entender que el estudio puede ser por y para los pobres y los débiles del mundo, o que nuestro estudio puede ser herramienta y arma digna para luchar contra el sufrimiento y las necesidades más dolorosas de la humanidad, estudio por la justicia y contra la injusticia. Está claro que cuando los estudiantes hacen opciones claras por esta motivación se encienden en el deseo de un estudio creativo y vocacional, generan vida a su alrededor y encuentran caminos de verdadera realización personal. Queremos conseguir como objetivo universitario que el estudio acabe siendo herramienta

en manos de los jóvenes; herramienta con la que puedan construir su horizonte propio vital y su conexión e inserción en lo humano y lo mundano con un sentido de vida articulado y comprometido.

Creemos que hoy tenemos que adentrarnos en estas posibilidades de un estudio, una universidad que tenga horizonte humano y ético, que lo promueva desde instancias transversales y estructurales en el espacio de los estudios superiores. No podemos olvidar nunca que en el horizonte del estudio, si es un estudio con sentido, estaremos propiciando un tipo de persona y, por ello mismo de ciudadano y profesional para la sociedad. De un modo sintético podemos observarlo en el siguiente cuadro:

BIEN-ESTAR (recibir- externo)	BIEN-SER (darse-interno)
CLAVES: Seguridad-Éxito-Riqueza	Bien común-fraternidad-realización
Tipo de Estudio:	
Superespecializado-Técnico Muchos complementos Agotador y estresante Individualista y Competitivo Elección desde el gusto Desconectado de la realidad social y humana No crítico ni participativo	Abierto e integral Priorizado y organizado Liberador y felicitante Compartido y solidario Elección desde el servicio Consciente y comprometido Crítico y participativo
PROFESIONAL:	
Especializado y hábil Valorado desde el sueldo y el consumo Competitivo Hedonista Práctico y economicista Connivencia con la corrupción Poco compromiso social, político y ciudadano	Abierto y culto Valor del servicio Sentido deontológico de la profesión Discierne necesidad, deseo y capricho Prioriza a la persona y al servicio Capaz de sacrificio para beneficiar Comprometido social y políticamente

2.3.3. Claves para un estudio con sentido

Desde la perspectiva antes tratada ahondamos ahora en las claves que consideramos fundamentales como reto en el sentido del estudio que ha de estar de fondo de todo planteamiento universitario ético. Queremos traer a colación hechos de vida universitaria dando voz a alumnos que han reflexionado sobre el sentido de su estudio y de la universidad en sus vidas. Son muchos años los que hemos contrastado con los alumnos el sentido de su estudio y hemos escuchado sus experiencias vitales. Elegimos algunos de

ellos, que tras haber comentado y analizado los distintos tipos de estudios y posibles líneas promovida por la universidad, nos dan claves de su forma de entenderlo y cómo lo están viviendo.

2.3.3.1. Del estudio como inversión al estudio como desarrollo

Cuando una persona invierte lo hace para obtener unos beneficios, así es entendido en el ámbito de la economía de donde se saca este concepto. Trasladando este esquema el mundo de la educación nos encontramos con que todos los agentes presentes en este ámbito utilizan la regla de la inversión: *Yo estudio para que el día de mañana... Yo enseño para que a fin de mes...*

Consideramos normal y necesario que los estudiantes sean conscientes de que estudian ellos y para ellos. Ellos son los sujetos de la inversión. Lo que ocurre que a la hora de entender esta inversión se puede, y de hecho se da, una visión reductora de lo humano si no se tiene en cuenta una visión solidaria y global, se trataría de una inversión pragmática, centrada, por ejemplo, en una especialización con fines meramente laborales¹¹⁵. Sería una inversión en la que los beneficios que supone estudiar fuesen los mayores posibles y los costes, lo que se arriesga, fuesen los mínimos y cuyo beneficio revertiesen en una sola persona. De lo que se trata, al fin y al cabo, es de si hemos de educar solamente para trabajar o educar para ser persona. Frente a este estudio como inversión, hay otra manera de entender la inversión que nos lleva a estudiar en la Universidad para adquirir una formación que no se limita a unos contenidos que harían no tener que volver a estudiar nunca más, sino que hemos de añadir dos componentes esenciales:

- Es necesario que en la formación conjugemos los contenidos teóricos con un conocimiento de la realidad de nuestro entorno. Sólo así podrán ser agentes de transformación. Si no conocen la realidad no podrán hacerse cargo de ella.
- Han de adquirir una serie de intuiciones de manera que se despierte en ellos la curiosidad por sentir la realidad e incidir en ella.

Este modo de invertir en el estudio es lo que entendemos por un estudio como desarrollo de la persona, en el que la formación integral de la persona se ponga en primer plano y los otros lleguen a doler. Para que esto sea posible hace falta que nos dejemos interpelar por el entorno.

¹¹⁵ Siempre con ese fondo del pensamiento de John Stuart Mill (Traducido por Esperanza Guisán (2007), *El utilitarismo*, Madrid, Alianza.

Experiencia estudiantil (Magisterio y matemáticas)

“Como hemos hablado en clase, a la hora de elegir qué íbamos a estudiar, quién ha elegido, ¿Nuestro gusto? ¿O la salida que podemos tener estudiando tal grado o ciclo? Nos encontramos una sociedad donde se valora más el llegar a tener cuanto antes un trabajo, que nuestra propia preferencia. La motivación que nos transmiten desde pequeños es la del bien-estar, de cara a la sociedad de hoy; la motivación a tener un trabajo, a garantizarnos un futuro estable. ¿Y dónde queda el formar personas críticas, con personalidad? Esta es la sociedad en la que nos encontramos, en la que hemos sido educados tanto en el ámbito escolar, como en, muchas ocasiones, nuestro entorno más inmediato: por y para la estabilidad económica de nuestro futuro. Pero, ¿dónde dejamos nuestros sueños, nuestras ilusiones, nuestras vocaciones, etc.?”

“Desde mi humilde perspectiva, la docencia en general, no solo la universitaria, debe formar personas, antes y además que profesionales. Es comprensible que la especificidad y exigencia académica de los estudios universitarios desvirtúan el carácter humanista y formativo inherente a la docencia en aras de mayor dedicación a la disciplina estudiada, pero no por comprensible deja de ser un error. Si, en los estudios previos al ciclo universitario, el papel del profesorado no se reduce (o al menos no debería reducirse) simplemente al de transmisor de conocimientos ¿por qué ha de ser diferente en el tramo final y más exigente del periplo educativo? ¿Sólo necesitan formación y desarrollo como personas los niños y los adolescentes? ¿Acaso somos tan vanidosos que pensamos que, solo por llegar a la edad adulta y ser un ciudadano de pleno derecho, nuestra formación personal, ética o moral ha terminado?”.

2.3.3.2. Un estudio solidario frente a un estudio individual

También aquí encontramos dos formas de situarnos ante el estudio. Es fácil situarse en la universidad preocupándose egoístamente por “su” futuro, preocupándose solamente por las posibilidades de empleo. En este tipo de estudio los compañeros son la competencia para encontrar empleo el día de mañana. Este es un estudio individualista, que lleva a hacer un estudio solitario buscando el propio interés y fomentando el “*sálvese quien pueda*”. Frente a este estudio se puede hacer un estudio en el que entren los otros, un estudio que lleve al intercambio de descubrimientos e ideas, cooperando en la tarea del estudio, con un planteamiento de solidaridad, para que nadie se quede atrás ante la complejidad y la dificultad de algunas materias o trabajos, en un ambiente, como es la universidad, ya de por sí bastante individualista, en el que el protagonismo de que cada alumno se disuelve en la masa, llegando a ser anónimo. Un estudio en el que se antepongan las necesidades del otro por encima de los propios deseos, en el que “yo” me

deje afectar por los “otros” y lleguen a dolerme como parte de mi propia realidad, ese es un estudio comunitario, solidario. La universidad, como antes hemos dicho puede favorecer un ambiente individualista, pero en ella también podemos encontrar oportunidades para realizar un estudio comunitario¹¹⁶.

Experiencia estudiantil (Enfermería)

“En cuanto a los jóvenes y la referencia que éstos puedan ver en los profesores, creo que solo se cumple en el ámbito del conocimiento de la materia que imparten, y no en el humano ni en el personal, entre otras cosas, porque el Universitario viene a clase, si es que viene, para que le expliquen un tema “y pare usted de contar”, en vez de esperar encontrar algunos vestigios de valores, novedad o actualidad que nos puedan llenar un poquito más. Eso, parece que ya no importa, o al menos nos comportamos como si así fuera. No podemos pedir que la Universidad sea Humilde si nosotros mismos no lo somos ni con ella, ni desde ella, por lo que creo que hay más Humildad en la puerta de un banco que en la de una Universidad (y eso me da miedo, la verdad).

Resumiendo, pienso que la Universidad está volcada en formar solo profesionales competentes y eficaces, en vez de a seres humanos con valores para que trabajen de forma competente y eficaz, y sobre todo, ayudando a aquellos que se queden atrás, pero desde mi experiencia, sí que debo destacar a profesores volcados con la parte humana del alumno, a los cuales es un regalo verles trabajar, y también destacar la indiferencia del alumnado ante las vivencias de lo personal y de todo lo que gire alrededor del eje de lo moral, la humildad y la verdad espiritual”.

2.3.3.3. Un estudio indiferente o un estudio crítico

Un estudio indiferente es un estudio en el cual no afecta la realidad, que bajo la máscara de estudio pretendidamente neutral, es una forma de recibir todos los contenidos de forma acrítica, de manera pasiva (estudio desencarnado). Lo único importante es tomar apuntes (o fotocopiarlos) y aprobar. Pero podemos realizar un estudio crítico, pues no todo tiene que ser cierto, ni hay verdades objetivas y últimas en

¹¹⁶ Para poder favorecer esta dimensión del estudio, la universidad tendrá que abrirse y convertirse a la interpelación que hace tiempo provocaba A. MacIntyre cuando habla de “La idea de una comunidad ilustrada”, en *Diálogo Filosófico* (Nº 21 Sep.- Dic. 1991) 334-342. No puede cada disciplina dogmatizarse, ignorar sus presupuestos y su funcionalidad, para convertirse en fin en sí misma. La universidad debe replantearse el ethos profesional y desde ahí alumbrar un sentido del estudio. Invitamos a leer la lección inaugural del curso académico 1994-95 de la Universidad Pontificia de Comillas pronunciada por Augusto Hortal Alonso, el 6 de Octubre de 1994: “*La ética profesional en el contexto universitario*”.

ninguna disciplina. Nos llevaría a un estudio contrastado con otras fuentes de saber, revistas, organizaciones, charlas, otros profesores o alumnos, etc. Un estudio encarnado, que nos llevará a estar comprometidos con la realidad social, buscando la relación existente entre las materias y los problemas de diferente índole que encontramos alrededor. Un estudio creativo, capaz de hacer propuestas, con una manera propia y personalizada de ir entendiendo la carrera y la futura profesión. Estudio participativo, con presencia activa allí donde estén, que aprovechen los cauces de investigación y trabajo práctico para poner los conocimientos al servicio de la sociedad de una manera real y efectiva (Trabajos fin de carrera, Tesinas, trabajos de evaluación, Proyectos...).

Experiencia estudiantil (Medicina)

“Desde el punto de vista de la verdad, creo que la Universidad cumple este objetivo, pero en el marco del conocimiento científico, no del humano, y lo veo normal, ya que, detrás de esos expedientes brillantes, doctorados, cátedras, se evalúan conocimientos científicos y no humanos, justo los que carece la Universidad, salvo excepciones, por supuesto, por lo que se podría decir que, a nuestra “vieja amiga” Universidad, todavía le queda medio camino por recorrer, o lo que es lo mismo, todavía nos queda medio camino por recorrer, ya que, Universidad somos todos; aun así, enhorabuena por todo lo recorrido en el campo del conocimiento, esfuerzo y tenacidad”.

2.3.3.4. Un estudio agobiante o liberador

Si viven el estudio como una carga, si el estudio simplemente es meterse los apuntes en la cabeza para soltarlos en el examen y así ir salvando obstáculos hasta terminar, estaremos haciendo un estudio agobiante, en el que estamos echando cargas sobre nosotros, es un estudio esclavizador de la propia persona. Pero muy diferente es un estudio que ayuda a formarse como personas, en un momento de la vida en el que se está fraguando la personalidad. El criterio es la persona, no podemos olvidar su centralidad. Si hacemos un estudio que sirva para algo más que servir para nada, descubriremos la dimensión liberadora del estudio, en principio, de cara a los estudiantes que deben ser los protagonistas, y, además, liberador de cara a los demás cuando dejemos que estos nos interpelen y nos duelan¹¹⁷.

Experiencia estudiantil (Psicopedagogía)

¹¹⁷ Tensión permanente que presentan Milton y Rose Friedman (traducido por Carlos Rocha (2008) *Libertad de elegir*, Madrid, Gota a gota.

Cuando empecé la carrera, estaba muy ilusionada. El estudio a partir de ahora se convirtió en un estudio organizado, con inquietudes por aprender y empaparme de todo. Ahora es cuando realmente empiezo a estudiar lo que quiero y me encanta. Quería seguir alternando mis estudios con el voluntariado y decidí hacerlo en ASPACEBA, una asociación que conocí a través de una amiga. El estar ahí como me voluntaria, el saber que estoy ayudando y que mi ayuda sirve para algo, me llena muchísimo. Cuando estaba terminando la carrera me ofrecieron trabajar allí. No me lo pensé ni un momento. Hoy sigo trabajando en esta Asociación. Llevo 4 años y debo decir que han sido los mejores de mi vida. He conocido gente maravillosa, mis compañeras, que son como mi familia. Recibo apoyo de ellas y están siempre cuando las necesito. Nos juntamos dentro y fuera del trabajo y he aprendido mucho de cada una de ellas. Somos un gran equipo. Y lo más importante han sido las personas que ayudo y cuido. Cada día trabajando con ellos ha sido para mí una recompensa y un regalo. Me ha ayudado mucho a conocerme mejor a mí misma. Hoy mi estudio es un estudio liberador que me ayuda a formarme como persona donde puedo servir más y mejor a los otros, para poder trabajar por la libertad, la promoción de la persona, la igualdad y la solidaridad. ¡Me encanta ayudar a los demás y eso me hace sentir feliz!

2.3.3.5. Estudio esperanzado frente a estudio desesperanzado

El estudio no puede hacer agentes de desesperanza¹¹⁸, personas conformistas que transmitan que otro mundo (u otro estudio) no es posible. La posibilidad de estudiar, posibilidad que no tiene la inmensa mayoría de los jóvenes del mundo, nos hace contraer una inmensa deuda con nuestra sociedad. Un estudio esperanzado es aquel que nos hace ver oportunidades en nuestro estudio, sobre todo de cara a trabajar en la transformación de aquello que nos esclaviza.

Experiencia estudiantil (Biología)

“Que la universidad hoy en día sea lugar de formación meramente profesional, bajo mi punto de vista, es consecuencia de la demanda de la sociedad actual. Nuestra formación se centra en lo profesional, por lo que la búsqueda de la verdad de cada uno, corre de nuestra cuenta. La universidad, y con ella los profesores han evolucionado hasta adaptarse a esta situación. Esto es algo que no comparto, ya que la universidad debe ser un lugar para el crecimiento personal y profesional, donde sin duda, los profesores son responsables de guiar nuestro camino en la búsqueda de la verdad en todos los campos. En otro comentario se ha dicho que esta idea de

¹¹⁸ “En la universidad, los jóvenes no arreglan el mundo tres veces al día, como hacían en los 60; arreglarlo no importa nada, aunque tengan 18 o 19 años; lo que les importa es la profesión”.

universidad es una utopía, pero no es así del todo, ya que en mi experiencia me he encontrado con profesores que entienden y siguen el modelo de universidad que se propone en el discurso y que no solo me han aportado conocimientos, sino que me han hecho crecer como persona y me han guiado. Estos profesores son lo que se recuerdan. Como nos dijo mi profesor de física del instituto el día de la graduación: “Que no seáis vosotros los que paséis por la universidad, deja que la universidad pase por vosotros”.

2.3.3.6. Un estudio desde el éxito o un estudio para el servicio

Un estudio solamente centrado en la consecución de un expediente excelente, en sacar la mejor nota, en el mínimo tiempo, con el menor esfuerzo podrá responder perfectamente al mercado laboral que nos exige e impone la sociedad, habría que poner en tela de juicio el estilo de persona que construye ese estudio, suponiendo que construya la persona. Podemos decir que un estudio que no sirve, no sirve para nada. Diferente es un estudio que ayude a descubrir dónde estás llamado a realizar tu labor personal (vocación), en el que un criterio decisivo sea dónde y cómo vas a poder servir más y mejor a los otros y todo eso a la vez que tú vas siendo más persona, porque el ir siendo yo en vez de oponerse a la alteridad la necesita e implica. Un estudio que no nos lleve a situarnos por encima del otro, por el simple hecho de nuestra preparación intelectual, sino que nos lleve a ponernos al servicio suyo, para poder trabajar por la libertad, la promoción de la persona, la igualdad y la solidaridad.

Experiencia estudiantil (Química y psicopedagogía)

“Desde mi punto de vista, nos conformamos con el sistema educativo, tanto profesores, los que imparten los planes generales de enseñanza; como alumnos, meros pupilos y en muchos casos simples oyentes. ¿Pero porqué? ¿Cuál es el motivo de esta desidia impuesta por algunos y aceptada por otros? Supongo que la problemática educativa actual primero viene de la propia política, puesto que a cada cambio de gobierno tenemos un cambio educativo, con ello pérdida de valores constante y una gran confrontación de ideas partidistas. Segundo, la escasez de recursos con que cuentan los docentes, meros siervos de un sistema económico del que dependen. Y por último, la deshumanización, mecanización o sistema de producción que busca el máximo beneficio sin contar con los valores esenciales de las personas, sin implicar maestro y pupilo, sin indagar en la búsqueda de la verdad. Podría decirse que el sistema educativo actual es como un negocio, una fría y dura realidad que ha desamparado el concepto de Universidad como ente de conocimientos, sensibilidad y humanidad, no digamos de búsqueda personal de la felicidad o de la verdad. Como citaba el texto dirigido a docentes: “sentís anhelo de

algo más elevado que corresponda a todas las dimensiones que constituyen al hombre”, ¿de qué nos servirá tener éxito en una “dimensión” si podemos fallar en lo más básico de nuestra vida? En este caso la dimensión sería la formación universitaria con su respectiva búsqueda de la verdad, pero no somos máquinas que programar, cada uno debe buscar su propia verdad y así al menos defenderse en todas las “dimensiones” de su propia vida o verdad.”

“He aquí mi caso: elegí este grado porque sí, porque no encontraba nada más que me llamara la atención, parecía sencillo, por eso me decidí por tal grado. Ahora, en mi cuarto año de carrera puedo decir que me encanta, que es el trabajo mejor pagado, pues lo que te aportan los/as niños/as cada día no hay sueldo que lo pague mejor. Me di cuenta el primer año, en mi primer acercamiento a los niños en el colegio de Fátima, fui de voluntaria, pero recibí el mejor sueldo: lo que me transmitían los niños en tan solo una hora semanal, el cariño, el respeto, el integrarme como una “maestra” más. Descubrí mi vocación, allí donde mi subconsciente me llevó sin saberlo.

No es una carrera con salida, pues sin unas oposiciones aprobadas no podemos trabajar, y en los tiempos que corren, puede que tardemos en tener un puesto. No sigo adelante con esta carrera por estabilidad económica, ya que muchos trabajos me quedan por delante antes de ejercer como maestra, sigo adelante para estar el día de mañana con unos/as niños/as atentos/as a mis palabras, transmitiéndome su cariño, dándoles el mío, transmitiéndoles valores, también contenidos. Sigo adelante para hacer que los/as niños/as persigan sus sueños.”

2.3.3.7. Un estudio organizado o un estudio desorganizado

Frente a un estudio desorganizado, en el que se estudia solamente para saltar obstáculos y obtener un título, relegando el trabajo diario, como si el estudio fuese para una cosa más entre otras muchas, se ha de lograr un estudio organizado, en el que los estudiantes sean los protagonistas de su estudio, no dejando que los agobios de última hora se apoderen de ellos. Un estudio organizado hará estudiar de forma constante y llevará a integrar el estudio dentro de la persona como la dedicación más importante que tienen en ese momento: formarse como persona. En un estudio organizado pueden preocuparse más por formarse que por aprovechar la última oportunidad para aprobar. Así podrán hacer un estudio crítico, para los otros, contrastado con otras fuentes de información y que los haga formarse integralmente.

Estas claves entre otras son algunas de las que están de fondo cuando hablamos de “calidad” en referencia a la universidad y sus alumnos; aquí están muchos de los objetivos e ilusiones que se plantean en la transformación de la universidad que se pretende llevar a cabo con todo el proceso de convergencia. De todos modos el mundo y la sociedad en la

que nos movemos no es fácil llevar a cabo este modo de enseñanza y aprendizaje. Estamos en un mundo que vive momentos de transformación intensa que requiere reflexión y toma de conciencia para un posible progreso más humano y más universal. Ni que decir tiene que tanto los profesionales como los estudiantes, que aspiran a serlo, están tocados por el modo de organizarse el mundo y por sus planteamientos neoliberales capitalistas que ha encumbrado el mercado como horizonte de la vida y de los pueblos. Por eso queremos ahora profundizar en el análisis de la sociedad en la que estamos viviendo, una sociedad en crisis en un mundo globalizado.

Experiencia estudiantil (Económicas)

“Tengo que decir que el estudio que la mayoría de los jóvenes comenzamos teniendo es el que viene perfectamente explicado anteriormente, un estudio donde solo importa aprobar todas las asignaturas y donde lo único que buscas exclusivamente es encontrar un puesto de trabajo donde tengas el máximo beneficio con el mínimo esfuerzo.

Sin embargo con el paso del tiempo, y sobre todo cuando ejerces tu periodo de prácticas en una empresa en mi caso, te das cuenta de que realmente estudiar no es lo que se pensaba en los inicios, donde lo único que se quería era aprobar y luego ganar lo máximo con el mínimo esfuerzo, te das cuenta de que tu carrera te forma como persona, y empiezas a valorar el esfuerzo que la sociedad hace para que tu estés en la Universidad.

Empiezas a aprender realmente lo que estudias puesto que fuera, en la calle, hay muchas personas que tienen tus mismos estudios, y que si sólo te has dedicado a estudiar ponerlo en el examen y aprobar, te va a resultar muy complicado estar por encima.”

3. CONCLUSIÓN

En la apuesta por esta cultura ética universitaria el centro no puede ser otro que la construcción de las personas que por ella pasan formándose. Sabiendo que, tras el proceso universitario, los egresados no sólo portan en sus vidas un título que avale su capacidad técnica sino que se entiende que son integralmente universitarios, ha de estar claro el modelo de persona que buscamos.

El proceso de convergencia de Bolonia plantea precisamente, asumiendo la clave de la educación en competencias, un modelo de persona. Cuando nos habla de “saber ser”, “saber hacer” “aprender a aprender” y “aprender a convivir”, es una apuesta clara por un modo de entender la persona tanto a nivel individual como social. La aspiración de una

educación y docencia universitaria claramente apuesta por desarrollar una persona que sea realmente protagonista de su vida y autónoma, centro de sus decisiones con madurez; persona con capacidad crítica que se integre en la realidad con pensamiento propio elaborado y discernido, de tal manera que sea su propio pensamiento la base de su libertad elegida y preferida con criterio razonable y responsable; persona con un nivel alto de participación por haber descubierto que somos lo que hacemos, y que en el hacer diario nos vamos configurando, venciendo toda pereza y rutina que nos invita siempre a una comodidad de continuidad frente a la riqueza del riesgo de la novedad y la creatividad; comprometida en la historia, asumiendo que está en nuestras manos y que no es la naturaleza la que nos conduce, aunque nos determine, sino la voluntad creativa y creadora del hombre. Es la voluntad humana comprometida la que puede dirigir la historia y tiene poder para transformarla, de hacerla más nueva y más auténtica desde un ideal de futuro esperanzado. Un tipo de persona en comunidad, con los otros, la cooperación ha de instaurarse como el modo real de inserción y de ejercicio personal y profesional, no somos sin los otros, somos nosotros; persona con generosidad y entrega, porque el discurso de la solidaridad no es un elemento extraordinario en la construcción de lo humano, sino precisamente lo específico del ser alzado frente a lo desalzado que puede tener la historia y que nos duele. Y en el fondo la necesidad una persona con capacidad utópica para poder ser creativa, pues no hay futuro sin esperanza, ni esperanza sin utopía.

Cuando perdemos la esperanza nos deshumanizamos, en este sentido la universidad tiene que ser un laboratorio de esperanza para la sociedad, y ha de serlo con esa herramienta fundamental que es el estudio para la construcción y formación de la persona. La cuestión está en qué modelo de estudio es el que necesitamos para poder desarrollar personas con este perfil de protagonismo, autonomía, capacidad crítica, libre, participativa, comprometida, comunitaria, generosa, entregada y creativa. En nuestra reflexión y experiencia de años de docencia en la Universidad apostamos por un modelo de estudio que responde a ideal que hemos señalado. Lo hacemos con la conformidad de que la propia experiencia nos da cuenta de que es posible, y que cuando al sujeto estudiante se le hace protagonista de su persona y su estudio, se avanza a un tipo de persona que gestiona su propia existencia como proyecto y que es capaz de diseñar y esperar la historia con horizontes nuevos tanto desde la profesionalidad como desde la ciudadanía.

REFERENCIAS

- Amartya, S., Stiglitz, J., Zubero, I. (1994) *Se busca trabajo decente*, Madrid, HOAC.
- Colectivo Economistas frente a la crisis (2012) *No es economía es ideología*, Barcelona, Deusto.
- Cortina, A. (1986) *Ética mínima*, Madrid, Alianza.
- Cortina, A. (1988) *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Taurus.
- Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza.
- Cortina, A. (2003) *Por una ética del consumo*, Madrid, Taurus.
- Francisco, Papa (2013) Exhortación “*Evangelii Gaudium*”, Madrid, San Pablo.
- Friedman, M., (2008) *Libertad de elegir*, Madrid, Gota a gota.
- Fromm, E. (1994) *Del tener al ser*, Barcelona, Paidós.
- García López, R. (2002) *Deberes cívicos de los estudiantes universitarios*, Madrid, UNED.
- George, S., Dupuy, J.P., Cochet, Y., Latouche, S. (2012) *¿Hacia dónde va el mundo? 2012-22. La última oportunidad*, Barcelona, Icaria.
- Gómez Serrano, P.J. (2002) “*Visión cristiana del dinero*”, *Imágenes de la fe* nº 366, Madrid, PPC.
- Gómez Serrano, P.J. (2003) “*Encontrar a Dios en una sociedad consumista*”, *Sal Terrae* nº 1.066, Santander.
- Gómez Serrano, P.J. (2006) “*¿Todo por la pasta? Influencia de la economía en la personalidad humana*”. Colección Aula fe-cultura, nº 1, Badajoz.
- Gorz, A. (1995) *Capitalismo, socialismo y ecología*, Madrid, HOAC.
- Herber Marcuse, M. (2010) *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel.

- Lovibond, S. (2002) *Ethical Formation*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Marinoff, L. (2001) *Más Platón menos Prozac*, Madrid, Ediciones B.
- Martínez, E. y F. Esteban (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, 230.
- Navarro, V. (1997) *Neoliberalismo y estado del bienestar*, Barcelona, Ariel.
- Navarro, V., Torres López, J. (2012) *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero*, Barcelona, Espasa.
- Puchol, L. (1987) *La venta de sí mismo*, Madrid, Luis Puchol editor.
- Riffkin, J. (2004) *El fin del trabajo*, Barcelona, Paidós.
- Roche, M. (2011) *El Banco*, Barcelona, Deusto.
- Rodríguez Rojo, M. (2004) La investigación cualitativa hace sus pasos a la universidad, *Educar*, 34.
- Ruíz de la Peña, J.L. (1983) *Las nuevas antropologías*, Santander, Sal Terrae.
- Ruíz de la Peña, J.L. (1988) *Imagen de Dios*, Bilbao, Sal Terrae.
- Serrano, J.F.M. (2000) "La globalización," *Cuadernos Cristianismo y Justicia*, nº 103.
- Smith, A. (1979) *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*, Fondo de Cultura Económica.
- Torralba, F. (2012) *La lógica del don*, Madrid, Khaf.
- Weber, W. (1998) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid, Istmo.
- Zubiri, X. (1985) *El hombre y Dios*, Salamanca, Sígueme.
- Zubiri, X. (1986) *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN ÉTICA

ENTRE PROFESIONALES DEL SECTOR EDUCATIVO.¹¹⁹

¹¹⁹ Publicado en: *Revista de Investigación Educativa* (2010), nº28 (2), 385-401.

Este artículo estudia la finalidad o “bien interno” (valor intrínseco) de las profesiones en la sociedad actual. Para ello se describe en primer lugar la importancia de la dimensión social y ética de las profesiones, así como las razones que condicionan la aparición de comportamientos corruptos que pervierten el sentido último de cualquier profesión. Posteriormente analizamos el nivel de percepción ética entre profesionales del ámbito educativo y no educativo mediante una encuesta realizada durante 2009 a una muestra de 88 personas sensibilizadas y concienciadas con la problemática objeto de esta investigación.

PALABRAS CLAVES

Pedagogía de la Ética, Ámbito educativo, Bien interno, Profesión.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia pedagógica de los valores éticos está íntimamente ligada al desarrollo y maduración de la educación emocional y de las competencias y habilidades sociales, especialmente, durante la etapa universitaria (Navas et al., 2002). Así, la educación en valores de los profesionales del futuro es no sólo una característica deseable sino necesaria en el actual marco de globalización económica (Franco y Almeida, 1999). De tal manera que puede afirmarse que la ausencia o deficiencia de valores socialmente (deseables y) aceptados en una persona joven induce una serie de comportamientos y problemas de tipo relacional que implican, además de fracaso escolar (Cañizares y Jiménez, 2004), una notable pérdida de capital humano, reduciendo no sólo las posibilidades de mayores ingresos personales (Duarte et al., 2009), sino también de mayores beneficios sociales debido a una escasa capacidad para valorar lo público y adquirir las habilidades básicas de integración y adaptación social (Bisquerra, 2003; Navas et al., 2002).

La economía nos educa profundamente en la medida en que dedicamos a la actividad productivo-laboral y al consumo muchas más horas que a cualquier otra (Navarro, 2000: 215-216). En el ámbito laboral, y en la interacción con otros seres humanos, configuramos nuestras actitudes, nuestras opciones, nuestros valores, nuestra sensibilidad. Especialmente destacable es el modelo educativo en materia de consumo (Cortina, 2003), basado exclusivamente en el consumismo sin verdaderas consideraciones al desarrollo sostenible ni a la pobreza, y mucho menos a las teorías económicas del decrecimiento (Taibo, 2009). Más aún, las instituciones educativas han cedido su espacio propio de enseñanza y aprendizaje al mercado y a las TICs, pasando a desempeñar funciones asistenciales (Cañizares y Jiménez, 2004: 10).

Así, nuestra sociedad ha acabado configurándose desde la realidad del capitalismo, que tras la caída del muro de Berlín como símbolo del comunismo, parece haber ganado la condición de ser el único y mejor sistema (Gómez, 2002). En su implantación se han ido consolidando una serie de presupuestos que inciden incluso hasta en la personalidad del ser humano (Cañizares y Jiménez, 2004). Destacamos, al menos, cuatro presupuestos básicos a partir de las obras de Marcuse (1972), Gorz (1995) y Gómez (2002): 1) La economía ha pasado de ser una dimensión de la vida social y personal a ser la parte predominante de la misma. 2) La evolución del capitalismo hacia su última versión: el

capitalismo global. 3) La economía genera desafíos a la propia condición y naturaleza humana. 4) La economía educa y los medios de comunicación amplifican esa educación.

Así, lo propio de las sociedades “avanzadas” es que la economía ha pasado de ser un medio a ser un fin en sí misma. De manera que la preocupación de las personas por lo económico se ha magnificado y sacralizado (Franco, 2010). Ya no sólo preocupa resolver los problemas materiales cotidianos, sino que en la propia actividad laboral van incluidas muchas aspiraciones personales: la seguridad económica, el éxito profesional, el prestigio social, la imagen pública y la misma autoestima. Hoy las personas no necesitan sólo dinero para satisfacer sus necesidades materiales, sino que también buscan sentirse realizadas en el conjunto de la vida, atendiendo, por tanto, a sus necesidades inmateriales (Gómez, 2002: 4-5).

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, aunque esa globalización es fundamentalmente asimétrica, como demuestran anualmente los informes sobre Derechos Humanos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y los trabajos de analistas como Sampedro y Berzosa (1996), Navarro (2000), Torres (2009) o Taibo (2009). Es obvio que la economía afecta a la posibilidad que tenemos de ser libres, y también de creernos libres (Marcuse, 1972). Pero, más allá de la autonomía material, la actividad económica nos proporciona una identidad personal. En buena medida nos sentimos realizados cuando desarrollamos una actividad productiva-económica. Así, autores como Rifkin (1996) o Zubero (2007) han analizado las consecuencias sobre la salud de los trabajadores cuando éstos permanecen prolongadamente en situación de desempleo, puesto que ya no sólo se enfrentan a un problema material por falta de ingresos, sino también a una crisis de identidad y a un deterioro de su autoestima.

De todo lo anterior se desprende el enorme interés por analizar los niveles de competencias y patrones emocionales y motivacionales de los universitarios de hoy y profesionales del mañana (Bisquerra, 2003; Echeverría, 2002; Navas et al., 2002; Valle et al., 1997). Particularmente, Valle et al. (1997) y Navas et al. (2002) contrastan la existencia de un proceso de diversificación (y socialización) de las motivaciones de aprendizaje de los estudiantes según aumenta la edad y el nivel educativo. Mientras que Echeverría (2002) destaca la importancia en el contexto actual de una formación basada en competencias en contraposición a la clásica transmisión de conocimientos y formación en destrezas concretas. Y Bisquerra (2003) profundiza en los aspectos de la educación emocional para satisfacer aquellas necesidades sociales no contempladas en el sistema educativo formal.

Otras investigaciones recientes sobre la importancia de la formación ética en la era de la globalización son las de Boyce (2008), Franke y Nadler (2008) y Lefkowitz (2006). Mientras que otros autores se centran más en los aspectos didácticos y pedagógicos de la misma, como Mahony (2009), Brocklesby (2009) y Mintz (2006). En cambio otros estudios se orientan más hacia el análisis de la educación ética en el ámbito profesional de la empresa (Koonmee et al., 2010; Harris et al., 2009; Keller, 2007).

2. ÉTICA DE LAS PROFESIONES

2.1. Hacia el redescubrimiento de los “bienes internos”

En el nacimiento de lo que hoy llamamos profesiones sólo tres se reconocían como tales: sacerdotes, médicos y juristas. Estas tres profesiones exigían vocación, ya que no todas las personas eran llamadas a ejercerlas, sólo las escogidas. A los nuevos miembros de estas profesiones vocacionales se les demandaba que pronunciaran un juramento al ingresar. Más tarde también se consideraron como profesionales a los militares, a los marineros, a los arquitectos y a los profesores (Martínez, 2006: 123-124).

La evolución histórica del concepto de “profesión” presenta claros orígenes religiosos. Así, siguiendo a Weber (1969: 81), las palabras alemanas “*beruf*” y “*calling*” que hoy traducimos por “profesión”, tienen a la vez el sentido de vocación y de misión, y reciben el significado que ahora les damos sobre todo a partir de la Reforma Protestante.

Desde entonces se percibe la conducta moral fuertemente ligada al ejercicio profesional como un deber ineludible. Es este deber moral el que va inspirando el espíritu ético del capitalismo, de manera que el profesional ejerce su trabajo como una misión que debe cumplir al servicio de un interés social superior a su interés egoísta particular, contrariamente a lo que comúnmente se piensa acerca de los orígenes del capitalismo. Y es esta convicción –siguiendo la argumentación weberiana– la que configura las dimensiones religiosa y ética de la profesión. Con el paso del tiempo ambas dimensiones van separándose. Pero no es hasta la Modernidad que las profesiones empiezan a emanciparse de la esfera religiosa y a fundamentarse en una ética autónoma basada en el sentido último, valor intrínseco o bienes internos de la profesión. Algunos trabajos que profundizan en esta temática son los de Cortina (2000 y 2007), Hortal (2002), Martínez (2006) y Alcaide (2007).

En la actualidad el debate terminológico se centra en la definición de competencias y destrezas profesionales según el estudio de Echeverría (2002). Destacando tres grandes enfoques: el enfoque reduccionista basado en tareas (competencias técnicas y metodológicas), el enfoque genérico basado en atributos de la persona (competencias personales y participativas) y el enfoque holístico que integra los dos anteriores. Es desde este último que enfocamos nuestro análisis de los bienes internos de las profesiones.

2.2. Bienes externos: La corrupción en el ámbito profesional

Por otro lado, con las distintas actividades laborales se consiguen también otro tipo de bienes a los que se denomina “bienes externos”, son los que hacen referencia a valores extrínsecos de la profesión, porque no son los que en última instancia les dan sentido, pero también se obtienen al ejercerlas (Martínez, 2006: 128). Estos bienes son comunes a

la mayor parte de las actividades, y no sirven, por tanto, para especificarlas ni para distinguir unas de otras.

Bienes externos son el dinero, el prestigio o el poder, que se consiguen en el ámbito de la política, la sanidad, el deporte, la investigación, la docencia o la jurisprudencia, pero no constituyen el tipo de bienes internos por el que cada una de ellas se distingue de las demás, dándole un sentido fundante. Obviamente, no hay contradicción en la búsqueda simultánea de bienes internos y externos. El problema surge cuando los bienes internos son supeditados o sustituidos completa y exclusivamente por los bienes externos. En ese caso las profesiones se corrompen de forma inevitable.

La “corrupción”, en el más amplio sentido de la palabra según el Diccionario de María Moliner, significa “cambiar la naturaleza de una cosa volviéndola mala”, privarle de la naturaleza que le es propia, pervirtiéndola. Según el Moliner, de las seis acepciones del término “corromper”, las dos primeras hacen referencia a cuestiones físicas, las tres siguientes a cuestiones morales y la última es un sentido figurado (ver Anexo 1).

La corrupción de las distintas actividades profesionales se produce cuando éstas no son apreciadas en sí mismas, y son realizadas casi exclusivamente por los bienes externos (ventajas económicas, privilegios sociales, poder). En consecuencia estas actividades y sus actores acaban perdiendo su credibilidad y legitimidad social (Martínez, 2006: 122). Desde esta perspectiva conviene recordar que la corrupción no es sólo ilegal, sino inmoral. “La raíz última de la corrupción reside en estos casos en la pérdida de vocación, en la renuncia a la excelencia” (Cortina, 1997: 159).

La “excelencia” generalmente se asocia al concepto griego de “virtud”, en la medida en que el virtuoso era quien sobresalía, quien superaba la media, en alguna actividad (Moreno, 2009: 39). Al profesional le es inherente ejercer la virtud física, que consiste en ser competente en las habilidades propias de la profesión, y la virtud moral, que le predispone a emplear siempre esas habilidades en un sentido bueno, en el sentido que exige la profesión para prestar su servicio a la sociedad (MacIntyre, 2002: 223-225). El profesional, si encuentra los suficientes refuerzos positivos, aspira a la excelencia, tanto técnica como moral, ya que una profesión no es sólo un oficio ni una simple ocupación desprovista de sentido (Peters y Waterman, 1990: 63-98).

Sin embargo, no es hasta la década de los 90 que comienzan a surgir los estudios sobre excelencia profesional, ocupándose hasta ese momento la mayoría de manuales e investigaciones sobre el estudio de una gestión puramente racional y cuantitativa (Peters y Waterman, 1990: 33-61), y en sintonía con el discurso moralizante de la educación de todo el siglo XX (Cañizares y Jiménez, 2004: 5).

La burocratización de buena parte de las profesiones ha mermado en gran medida la aspiración a la excelencia, porque, desde una perspectiva burocrática, el “buen

profesional” es simplemente el que cumple las normas legales vigentes, de forma que no se le pueda acusar de incurrir en conductas negligentes (Gracia, 1995: 94).

Para lograr la “perfección legal” exigida por el *ethos* burocrático, basta con cubrir unos mínimos de permanencia en el centro de trabajo y de atención al cliente. Si a ello se añade el tradicional corporativismo que reina en las profesiones, parece claro que con cumplir el procedimiento jurídicamente establecido el profesional queda bien resguardado frente a cualquier problema legal (Martínez, 2006: 129).

No obstante, y siguiendo a Moreno (2009: 40), es preciso distinguir entre la legalidad y la ética. Las leyes imponen un mínimo indispensable que, en el caso de las profesiones, resulta insuficiente para ejercerlas como exige el servicio que han de prestar a la sociedad. De ahí que la ética de la profesión suponga siempre mucho más que el cumplimiento de unos mínimos legales, e implique aspirar a la excelencia.

Según Gracia (1995: 94-98), en el ámbito ético suele hacerse una distinción entre los deberes que son universalizables, que pueden exigirse a cualquier persona, y las acciones supererogatorias, que son las que ciertas personas realizan porque consideran que forman parte de su proyecto de felicidad, pero no pueden pedirse a todos. Por ejemplo, permanecer en un hospital en Ruanda, cuando se ha desencadenado la guerra, por no abandonar a los pacientes. Sin embargo, una distinción semejante no puede confundirse con la diferencia entre cubrir los mínimos legales y realizar la profesión de modo excelente.

Resumiendo, entre los mínimos legales, la excelencia en el ejercicio de una profesión y las acciones supererogatorias existe una diferencia:

- a) El *ethos* burocrático sólo pide cumplir el horario y seguir una conducta que no pueda acusarse de negligente.
- b) La ética de una profesión pide realizarla con entrega y diligencia, desarrollando las habilidades necesarias, y poniéndolas plenamente al servicio de los demás.
- c) Las conductas supererogatorias involucran la propia vida, van más allá de la excelencia, por lo que no pueden exigirse universalmente.

La legislación sólo exige unos mínimos, realmente insuficientes para llevar a cabo la tarea de hacer bien lo que corresponda a la profesión de que se trate (Moreno, 2009: 41). Pero el bien de los destinatarios (ciudadanos, clientes, pacientes, alumnos) reclama de los profesionales que desarrollen esa actividad aspirando a la excelencia, entre otras razones, porque su compromiso fundamental no es el que les liga a la burocracia (Peters y Waterman, 1990: 229-236), sino a las personas concretas, a los beneficiarios de su labor.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos del estudio

El *objetivo general* de la investigación consiste en analizar el nivel de percepción del valor intrínseco de la profesión entre trabajadores del ámbito educativo y del no educativo. Mientras que los *objetivos específicos* pueden resumirse en dos: Estudiar el nivel de percepción individual sobre el sentido último (bienes internos o valor intrínseco) del ejercicio profesional entre los encuestados. E indagar acerca de la percepción sobre la relación entre corrupción y ética, en dos etapas: 1ª) Visibilizar la existencia de casos de corrupción en el trabajo y su nivel de gravedad. 2ª) Valorar la predisposición hacia una profundización en la reflexión ética en el ámbito profesional, específicamente mediante una mayor formación en temas éticos.

3.2. Muestra

El análisis empírico se ha realizado a través de un proceso de encuestación aleatorio a una población total de 110 personas que son miembros a 31/12/2008 de la asociación denominada “Profesionales Cristianos” con presencia en todas las Comunidades Autónomas y perteneciente al movimiento de Acción Católica de España, siendo la muestra seleccionada de 88 personas. El error muestral para proporciones intermedias ($p=q=0,5$) es inferior al 5%, y un nivel de confianza del 95%. Las encuestas se realizaron entre enero y mayo de 2009.

3.3. Diseño de la encuesta

Las cuestiones planteadas en la encuesta son referentes a los elementos fundamentales que consideramos con respecto al profesional y su ética (Ver Anexo 2). Nos centramos prioritariamente en todo lo que tiene que ver con el “bien interno” o sentido último del ejercicio profesional, con el servicio que han de prestar a la sociedad, los medios necesarios para realizar bien su trabajo, la posible corrupción en el medio profesional concreto y la posible necesidad de una formación ética para paliar los casos de corrupción y avanzar hacia la excelencia profesional.

3.4. Variables del estudio

En el Anexo se recoge la lista de variables analizadas y su codificación. La mayoría de ellas se han codificado como variables binarias. También se define el índice simple elaborado a partir de dichas variables. En las siguientes tablas y gráficos se sintetizan los principales rasgos del perfil de las personas encuestadas, recogiendo las frecuencias

absolutas y porcentajes distinguiendo según género, categorías profesionales y ámbito educativo o no educativo.

3.5. Distribución de los encuestados según sexo y profesión

En total se entrevistaron a 88 personas, 21 mujeres y 67 hombres (24% y 76% respectivamente de la muestra total). Los Gráficos 1 a 3 muestran los porcentajes de distribución por profesiones del total de entrevistados. La Tabla 1 recoge las frecuencias absolutas.

Se observa que el 53% de encuestados pertenecen al ámbito educativo (son profesores de secundaria, universidad y otros niveles formativos). No hay ninguna mujer encuestada en las categorías profesionales de “arquitectura” y de “empresas”. Ni ningún hombre en la categoría de “comunicación”. Casi un tercio de hombres y de mujeres trabajan en la educación secundaria. Comparando por géneros, los hombres se dedican proporcionalmente más a la educación superior (19%), mientras que las mujeres a la sanidad (14%). La categoría profesional “otros” abarca un conjunto de profesiones que es relativamente importante en el caso de las mujeres, ya que supone el 24% de las encuestadas.

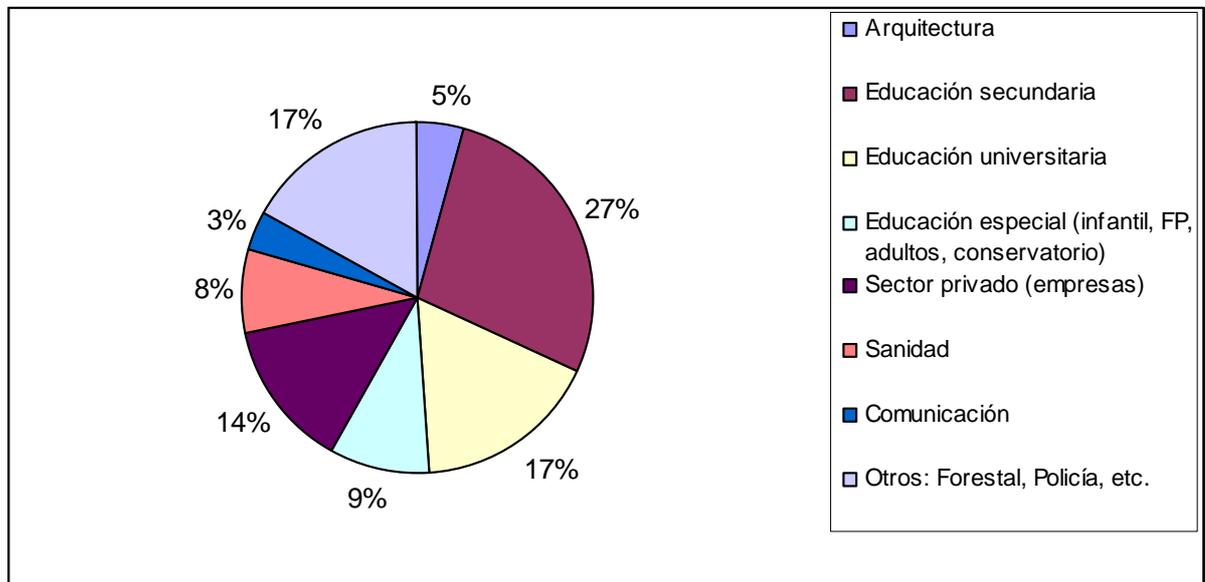


Gráfico 1
Porcentajes de encuestados por profesión (N=88)

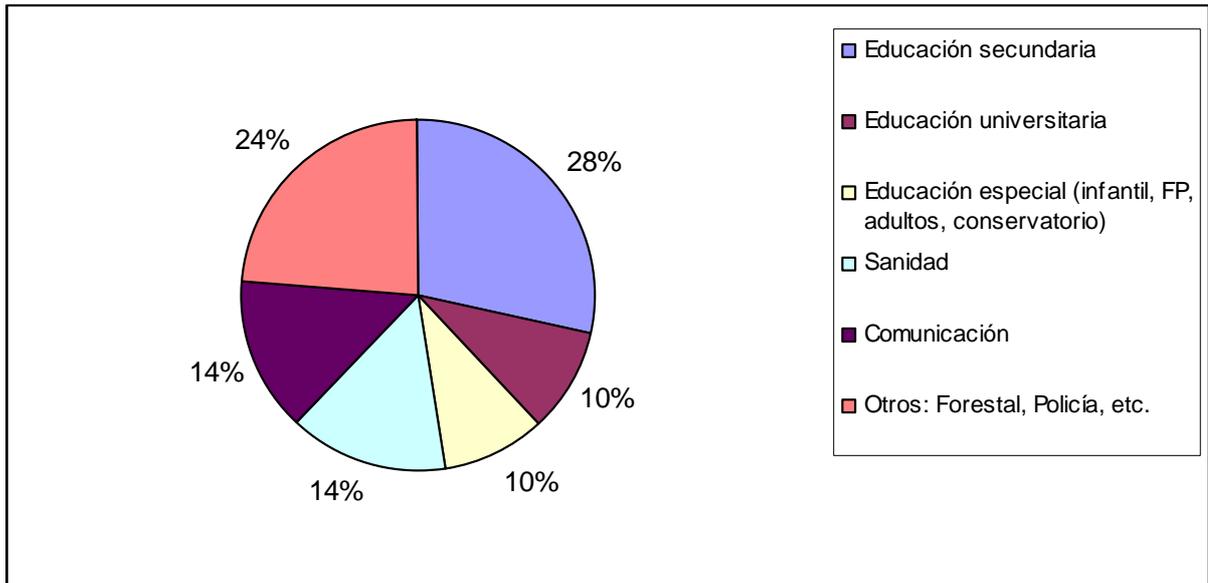


Gráfico 2
Porcentajes de mujeres encuestadas por profesión (N =21)

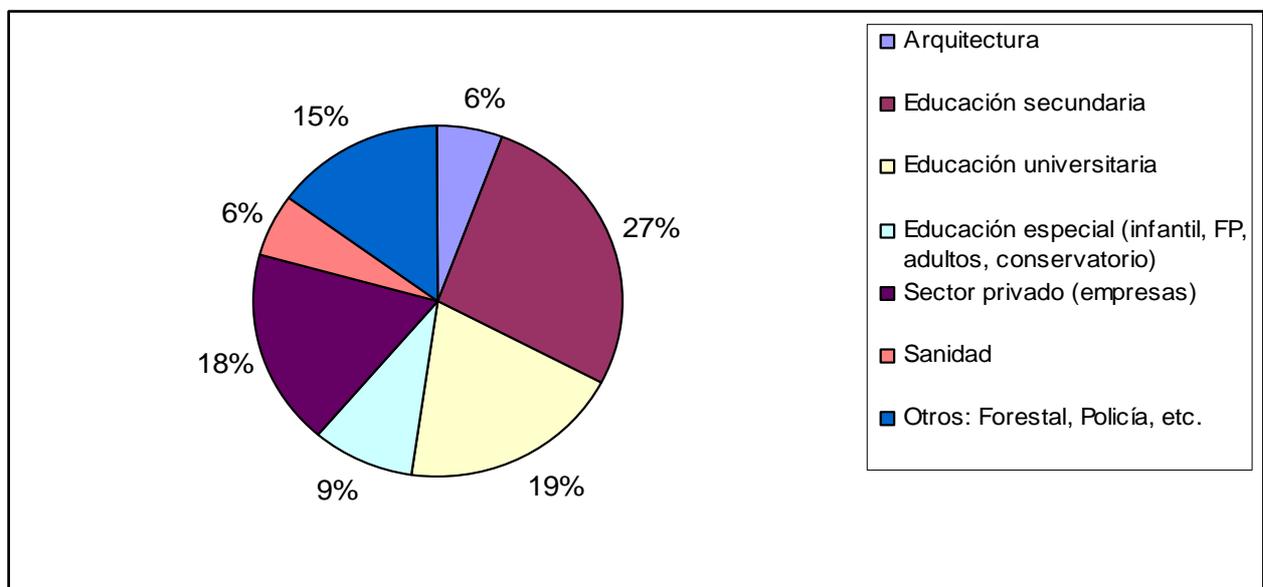


Gráfico 3
Porcentajes de hombres encuestados por profesión (N=67)

TABLA 1: Distribución de encuestados por profesiones y sexo

PROFESIONES	Total	Mujeres	Hombres
Arquitectura	4	0	4
Educación secundaria	24	6	18
Educación universitaria	15	2	13
Educación especial (infantil, FP, adultos, conservatorio)	8	2	6
Sector privado (empresas)	12	0	12
Sanidad: enfermería, medicina, terapeuta ocupacional	7	3	4
Comunicación	3	3	0
Otros: Forestal, Policía, etc.	15	5	10
TOTAL	88	21	67

4. RESULTADOS

4.1. Nivel de percepción de los bienes internos de la profesión

La Tabla 2 recoge las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas a las principales variables cualitativas del cuestionario según género. La Tabla 3 muestra la misma información pero distinguiendo según dos grandes bloques de profesiones: ámbito educativo y ámbito no educativo. Así, se observa que más del 80% de los encuestados tiene claras las **metas** de su profesión así como el **servicio** que aporta a la sociedad. El porcentaje según género es mayoritario en el caso de las mujeres. Y claramente superior entre los profesionales del ámbito educativo. También se aprecian elevados porcentajes con respecto a la importancia de la **calidad técnica y humana** del desempeño profesional, aunque globalmente puntúan más los aspectos de calidad técnica, si bien la distancia porcentual entre calidad técnica y humana es menor en mujeres que en hombres. Mientras que los profesionales del ámbito educativo priorizan más los aspectos de calidad humana frente a los de calidad técnica.

Con respecto a los principales **medios** necesarios para alcanzar las metas de la profesión el más valorado globalmente es el de la formación (73%), después el trabajo en equipo (59%), seguido de los medios materiales (55%), la estabilidad económica (38%), el reconocimiento social (34%) y la normativa o legislación (32%). Según género, los medios materiales son muy valorados por los hombres, y menos por las mujeres. En cambio, las mujeres demandan más reconocimiento social (43%) que los hombres (31%). Por ámbitos profesionales, los del sector educativo dan más importancia al trabajo en equipo y a los medios materiales, y después a la formación. En cambio, la estabilidad económica es valorada proporcionalmente más entre los profesionales del ámbito no educativo.

4.2. Nivel de percepción de casos de corrupción y necesidad de formación ética

En cuanto a si existe **corrupción** en su profesión un 68,18% declara afirmativamente, siendo el porcentaje más elevado entre las mujeres que entre los hombres. No obstante los casos más **graves** se registran proporcionalmente más en el grupo de los hombres. Sin embargo las mujeres encuestadas son menos optimistas que los hombres en relación a la posibilidad de poder **prevenir** los casos de corrupción. Aunque ellas consideran mayoritariamente que la **formación ética** en su profesión es esencial para ejercer bien su trabajo y evitar los casos de corrupción. La mitad de los encuestados propone además de la formación ética, **otros medios** para evitar la corrupción (Gráfico 4). Destacan principalmente dos medios, por un lado los que sugieren la necesidad de imponer más controles (tanto disciplinarios o de castigo, como de reconocimiento positivo entre los compañeros) y los que se decantan por estimular la autonomía del individuo basándose en la ética civil, la formación psicológica y el trabajo en equipo.

TABLA 2: Frecuencias absolutas y relativas de las principales variables del cuestionario según género

Variables	Total (N = 88)		Mujeres (n = 21)			Hombres (n = 67)		
	Frecuencia Absoluta	%	Frec. Abs.	% s/total	% s/muj	Frec. Abs.	% s/total	% s/homb
Metas	74	84,09	21	23,86	100,00	53	60,23	79,10
Servicio	73	82,95	21	23,86	100,00	52	59,09	77,61
Calidad técnica	70	79,55	19	21,59	90,48	51	57,95	76,12
Calidad humana	63	71,59	18	20,45	85,71	45	51,14	67,16
Formación	64	72,73	18	20,45	85,71	46	52,27	68,66
Equipo	52	59,09	14	15,91	66,67	38	43,18	56,72
Reconocimiento social	30	34,09	9	10,23	42,86	21	23,86	31,34
Estabilidad económica	33	37,50	9	10,23	42,86	24	27,27	35,82
Medios materiales	48	54,55	10	11,36	47,62	38	43,18	56,72
Normativa	28	31,82	6	6,82	28,57	22	25,00	32,84
Corrupción	60	68,18	16	18,18	76,19	44	50,00	65,67
Grave	6	6,82	1	1,14	4,76	5	5,68	7,46
Prevención	44	50,00	8	9,09	38,10	36	40,91	53,73
Ética profesional	63	71,59	18	20,45	85,71	45	51,14	67,16
Total	88	100,00	21	23,86	100,00	67	76,14	100,00

Nota: Porcentajes calculados teniendo en cuenta que en algunos casos se trata de variables con respuestas múltiples

TABLA 3: Distribución de frecuencias de las variables del cuestionario según ámbito profesional

Variables	Ámbito educativo		Ámbito no educativo	
	Frecuencias absolutas	Porcentajes	Frecuencias absolutas	Porcentajes
Metas	43	91,49	31	75,61
Servicio	42	89,36	31	75,61
Calidad técnica	36	76,60	34	82,93
Calidad humana	38	80,85	25	60,98
Formación	30	63,83	34	82,93
Equipo	31	65,96	21	51,22
Reconocimiento social	20	42,55	10	24,39
Estabilidad económica	15	31,91	18	43,90
Medios materiales	31	65,96	17	41,46
Normativa	18	38,30	10	24,39
Corrupción	29	61,70	31	75,61
Grave	2	4,26	4	9,76
Prevención	28	59,57	16	39,02
Ética profesional	30	63,83	33	80,49
Total	47	100,00	41	100,00

Nota: Las profesiones del ámbito educativo son las de secundaria, universidad y otros niveles formativos recogidos en la categoría "educación especial".

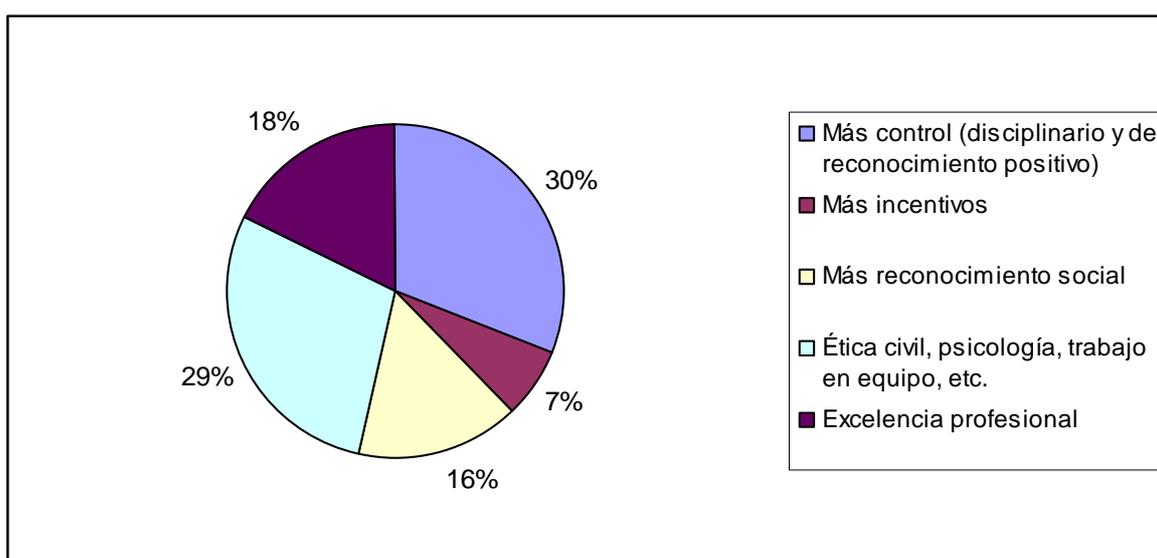


Gráfico 4: Porcentajes de otros medios para evitar la corrupción (N = 45)

Según el ámbito profesional, los mayores porcentajes que declaran afirmativamente sobre la existencia de casos de corrupción y su gravedad se dan entre los profesionales del ámbito no educativo, lo que a su vez implica que sean los más pesimistas en cuanto a las posibilidades de atajarla. Quizá por ello los profesionales del ámbito no educativo son los que porcentualmente valoran más la necesidad y la importancia de la formación ética en su profesión.

Para profundizar en el perfil sociológico de los encuestados según su nivel de percepción de los bienes internos de la profesión se ha elaborado un “Índice de Percepción Ética (IPE)” de tipo aditivo (ver Anexo 2).

La Tabla 4 resume las frecuencias absolutas y porcentajes de los diferentes niveles del índice IPE. Puede observarse cómo porcentualmente las mujeres muestran un nivel medio-alto superior al de los hombres, en más de 16 puntos. Mientras que con respecto al ámbito profesional se observa que los que trabajan en el sector no educativo triplican el porcentaje de los que tienen un nivel nulo o negativo del índice IPE. Este último resultado se relaciona con lo comentado en la Tabla 3, donde veíamos que los encuestados del ámbito no educativo se encontraban más expuestos a casos de corrupción.

TABLA 4: Clasificación de los encuestados según sexo y ámbito profesional atendiendo al índice de percepción ética

Escala del Índice de Percepción Ética	TOTAL		MUJER		HOMBRE		EDUCATIVO		NO EDUCATIVO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto: de 7 a 9	3	3,41	0	0,00	3	4,48	0	0,00	3	7,50
Medio: de 4 a 6	36	40,91	12	57,14	24	35,82	21	43,75	15	37,50
Bajo: de 1 a 3	42	47,73	9	42,86	33	49,25	25	52,08	17	42,50
Negativo: 0 o menos	7	7,95	0	0,00	7	10,45	2	4,17	5	12,50
Totales	88	100,00	21	100,00	67	100,00	48	100,00	40	100,00

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis empírico realizado podemos subrayar los siguientes aspectos básicos del perfil de los profesionales encuestados:

En su mayoría son personas con un proceso amplio de reflexión y profundización en lo que se refiere a la dimensión vocacional y ética de la profesión. Contrariamente a lo observado por Peters y Waterman (1990) entre los profesionales de exitosas empresas

estadounidenses, donde un rasgo característico suyo es la prevalencia de la acción sobre la reflexión.

Entre los miembros encuestados de Profesionales Cristianos también llama la atención su deseo de asociacionismo para el desarrollo de una reflexión colectiva en torno a la dimensión social y humana de la profesión y su ejercicio. Sorprende porque en el contexto actual la profesionalidad se encuentra en crisis y descrédito como bien señala Martínez (2002). Más aún, perciben el ejercicio de la profesión como un lugar de realización personal. Lo que denota una interesante actitud activa y constructiva frente a los problemas de la globalización, ya que el contexto social tiende a homogeneizar y a debilitar el espíritu crítico y revolucionario (Cañizares y Jiménez, 2004).

En relación a los “medios” priorizan los que ayudan a ejercer la profesión con claves de excelencia y de entrega personal, en sintonía con los resultados del estudio de Peters y Waterman (1990), donde generalmente prevalecía el trabajo en equipo y el uso de refuerzos positivos.

Particularmente, las mujeres y las personas que trabajan en el sector educativo poseen un discernimiento claro de lo que es la corrupción y de lo que son bienes internos y externos. Además, manifiestan una visión positiva y un deseo de incentivar la dimensión ética en el campo profesional. Lo que se encuentra en línea con la propuesta de pedagogía social de Cañizares y Jiménez (2004).

A partir del análisis realizado se sugieren nuevas investigaciones que tengan en cuenta una población mayor de estudio para poder hacer generalizaciones de mayor alcance. En particular, serían de interés trabajos comparativos entre grupos de estudiantes y trabajadores, según género y cohortes de edad.

REFERENCIAS

- Alcaide, A. (2007) *El trabajo, principio de vida humana*, Madrid, Edice.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida, *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Boyce, G. (2008) The social relevance of ethics education in a global (ising) era: From individual dilemmas to systemic crises, *Critical Perspectives on Accounting*, 19, 255–290.
- Brocklesby, J. (2009) Ethics beyond the model: How social dynamics can interfere with ethical practice in operational research/management science, *Omega*, 37, 1073–1082.
- Cañizares, M. y Jiménez, M.N. (2004) Aportaciones de la educación social ante el fracaso educativo. *E-pedagogía*, on-line, 10 páginas. Disponible on-line en http://www.epedagogia.com/articulos/edu_social_fracaso_educativo.pdf (Fecha de acceso: 10/07/2010).
- Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.
- Cortina, A. (2000) *10 Palabras claves en ética de las profesiones*, Valladolid, Verbo Divino.
- Cortina, A. (2003) *Por una ética del consumo*, Madrid, Taurus.
- Cortina, A. (2007) *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Madrid, Nobel.
- De Miguel, A. (1982) *Sociología de las profesiones*, Madrid, CIS.
- Duarte, R.; Escario, J.J. y Molina J.A. (2009) El abuso juvenil del alcohol: Estimaciones *count data*, *Revista de Economía Aplicada*, 49, 81-104.
- Echeverría, A.B. (2002) Gestión de la competencia de acción profesional, *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.

- Franco, J.A. (2010) Towards a transhistorical economic model, *Journal of Transpersonal Research*, 2 (en prensa).
- Franco, J.A. y Almeida, F. (1999) Un nuevo enfoque económico: La economía sin fronteras frente a la economía global. Actas del Congreso Universitario Internacional Univ'99. Sevilla, 5-6 marzo 1999, 64-71.
- Franke, G.R. y Nadler, S.S. (2008) Culture, economic development, and national ethical attitudes, *Journal of Business Research*, 61, 254–264.
- Gómez, P. (2002) Visión cristiana del dinero, *Imágenes de la fe*, 366, 4-5.
- Gorz, A. (1995) *Capitalismo, socialismo y ecología*, Madrid, HOAC.
- Gracia, D. (1995) El recto ejercicio profesional. ¿Cuestión personal o institucional? *Quadern CAPS*, 23, monográfico.
- Harris, J.D.; Sapienza, H.J. y Bowie, N.E. (2009) Ethics and entrepreneurship, *Journal of Business Venturing*, 24, 407–418.
- Hortal, A. (2002) *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brower.
- Keller, A.C. (2007) Smith versus Friedman: Markets and ethics. *Critical Perspectives on Accounting*, 18, 159–188.
- Koonmee, K.; Singhapakdi, A.; Virakul, B. y Lee, D. (2010) Ethics institutionalization, quality of work life, and employee job-related outcomes: A survey of human resource managers in Thailand, *Journal of Business Research*, 63, 20–26.
- Lefkowitz, J. (2006) The constancy of ethics amidst the changing world of work, *Human Resource Management Review*, 16, 245–268.
- MacIntyre, A. (2002) *Tras la Virtud*, Madrid, Crítica.
- Mahony, P. (2009) Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25, 983–989.
- Marcuse, H. (1972) *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral.
- Martínez, E. (2006) Ética de la profesión: Proyecto personal y compromiso de ciudadanía, *Veritas*, 14(1), 121-139.
- Mintz, S.M. (2006) Accounting ethics education: Integrating reflective learning and virtue ethics. *Journal of Accounting Education*, 24, 97–117.

- Moreno, J. (2009) “Estudio y análisis acerca del bien interno de las profesiones en la sociedad actual”. Memoria del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Extremadura. Badajoz.
- Navarro, V. (2000) *Neoliberalismo y Estado del bienestar*, Barcelona, Ariel, 3ª ed.
- Navas, L., González, C. y Torregrosa, G. (2002) Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructurales factoriales que presentan, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 553-564.
- Peters, T.J. y Waterman, R.H. (1990) *En busca de la excelencia*, Barcelona, Folio.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo*, Barcelona, Paidós.
- Sampedro, J.L. y Berzosa, C. (1996) *Conciencia del Subdesarrollo. Veinticinco años después*, Madrid, Taurus.
- Taibo, C. (2009) *En defensa del decrecimiento*, Madrid, Catarata.
- Torres, J. (2009) *La crisis financiera. Guía para entenderla y explicarla*, Madrid, ATTAC.
- Valle, A.; González, R.; Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1997) Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales, *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.
- Weber, M. (1969) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península.
- Zubero, I. (2007) *El derecho a vivir con dignidad: del pleno empleo al empleo pleno*, Madrid, HOAC.

CAPÍTULO 5

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y MORALES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON LA VISIÓN MORAL DE LA PROFESIÓN.¹²⁰

Vínculos entre la experiencia profesional y la vivencia académica en torno a aspectos de razonamiento moral

¹²⁰ Los autores de este trabajo son: José Moreno Losada (*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura*), Jesús Sánchez Martín (*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas*), J. Agustín Franco Martínez (*Departamento de Economía*) y Juan Pablo Parejo Ayuso (*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura*), profesores de la Universidad de Extremadura.

Nos proponemos presentar los vínculos internos entre lo que los estudiantes piensan de su estudio y sus ideas acerca de la vida profesional. Para ello, se ha realizado una encuesta a más de mil estudiantes de la Universidad de Extremadura recogiendo datos específicos sobre sus ideas acerca de la motivación de su estudio y el bien interno de la profesión para la que se preparan. Mediante la aplicación de test estadísticos específicos (χ^2) se confirma la correlación entre diferentes variables que relacionan estos aspectos mencionados. Las hipótesis de trabajo se confirmaron experimentalmente mediante tres afirmaciones complementarias y concomitantes. Se puede afirmar que está estadísticamente confirmado que una visión particular del estudio (que incluye compromiso social, solidaridad, trabajo en equipo y vocación como fuerza impulsora) implica una serie de motivaciones y aspiraciones profesionales coherentes con el bien interno de las profesiones.

PALABRAS CLAVE

Razonamiento moral; Vocación profesional; Bien interno; Ética; Estudiantes universitarios; Espacio Europeo de Educación Superior.

1. INTRODUCCIÓN

La pregunta acerca del papel social de las universidades no es nueva. Estas y otras instituciones de educación superior pertenecen al sistema público educativo y están sujetas a las políticas que en cada momento el Estado deba aplicar. Además, no escapan del examen social de aquellos que contribuyen a su sostenimiento desde un punto de vista económico, social y político, es decir, los ciudadanos y la sociedad. Estos actores tienen derecho a preguntar por la utilidad de las universidades (Grimond 1972). Se pueden encontrar multitud de documentos y reflexiones centrados en una visión de la universidad que trabaja en temas de interés social, mientras que paralelamente pone de manifiesto y denuncia la tentación de reelaborar los verdaderos problemas según esquemas académicamente rentables, con una resolución que solo sirve para el *autoengorde científico* (Weinstein 1975). Hoy en día es más que urgente recuperar y promover una visión enculturada de la universidad (Bartell 2003).

El argumento de hacer de la universidad un lugar para el desarrollo y crecimiento de la ciudadanía está siendo un pilar en el que apoyar la idea de la que educación superior no es solo el espacio para la formación profesional, sino también el lugar de ejercer la democracia, la promoción del crecimiento humano y, en último término, la educación integral de los estudiantes (Englund 2002; Ahier et al. 2003). Las capacidades requeridas para los actuales estudiantes universitarios incluyen no solo la mera adquisición de conocimiento, sino también otras competencias igualmente necesarias (Hoff 1999).

Más allá de una formación moral o ética (esto es, la inclusión de contenidos éticos en el Plan de Estudios de cada Grado), muchos autores han señalado la adecuación de trabajar las competencias éticas como contenidos transversales (Boni y Lozano 2007).

El aprendizaje ético y las competencias éticas han aparecido en el reciente escenario educativo como parte del Plan de Estudios que configura los correspondientes Grados. El carácter transversal de este tipo de capacidades hace que sean deseables en cualquier área de conocimiento, ya que no están vinculadas a ningún campo específico del saber. Es más, es recomendable que estos contenidos transversales estén presentes a lo largo de todo el plan de estudios (Edwards et al. 2009).

El Espacio Europeo de Educación Superior, también conocido como Proceso de Bolonia, asume internamente la necesidad de este tipo de educación transversal e integral

(Boni y Lozano 2007). Sin embargo, existen muchos aspectos que deben ser clarificados todavía porque no hay consenso en el método de aplicación (Franco-Martínez et al. 2012).

Actualmente los profesores se han dado cuenta de que los estudiantes aprenden no solo de los contenidos tradicionalmente educativos (es decir, lo que de hecho está consignado en el Plan de Estudios), sino también de su propio comportamiento. En otras palabras, existe un currículum oculto de actitudes y valores que se transmite mediante nuestro modo de enseñar (Freeman 2002) y su modo de estudiar. Es obvio entonces que los estudiantes tienen sus propias ideas e inquietudes sobre su estudio como práctica y en relación a sus aspiraciones profesionales futuras.

El paradigma educativo actual y vigente también habla de la educación integral de los estudiantes y entiende el espacio escolar (ya sea Primaria, Secundaria o la Educación Superior) como un lugar para el crecimiento no solo en conocimiento académico sino también, y quizá sobre todo, en desarrollo personal y ciudadano (Boni y Berjano 2009). Hay, al menos, dos perspectivas del estudio como actividad excluyentes una de la otra:

- a. Una visión del estudio como actividad que debería garantizar bien estar para el estudiante, tanto en el momento actual como en el futuro. Esta concepción está influida por los modelos sociales y culturales y prioriza aspectos competitivos y resultados económicos. En palabras de Cortina, este modo de vivir la vida académica busca únicamente los *bienes externos* (Cortina 2000).
- b. Otra posible perspectiva incluye la visión del estudio desde lo ético, atendiendo sobre todo a la búsqueda de bienes internos. Estos se definen por no pertenecer al actor que lleva a cabo la acción profesional (el médico, el maestro o el abogado) sino que están ligados a la práctica en sí (la salud del paciente, el aprendizaje del alumno o la justicia del imputado). Sin menospreciar los bienes externos, esta perspectiva es más amplia que la anterior e incluye el necesario papel de los otros como una referencia fundamental para enjuiciar nuestra propia actividad.

Descubrir estos vínculos entre la motivación, la vocación y la profesión podría ser una de las capacidades que los estudiantes deben adquirir en la última parte de su proceso educativo, cuando ya se preparan con especificidad para el mundo profesional aunque seas en un sentido amplio de la profesión (Schwerigert 1999).

Consideramos que el estudio supone un proceso de formación que va configurando la persona en una dirección de puro bienestar, centrándose en bienes externos exclusivamente o prioritariamente, o puede hacerse en la visión del bien ser, abriéndose a la consideración de los bienes internos tanto del quehacer académico como del futuro profesional. La primera perspectiva, la del bienestar, se centra fundamentalmente en claves de seguridad, éxito social y consecución de riqueza, aquellas que se consiguen con esfuerzo, formación, superación y competitividad frente a otros que

también luchan por conseguir esos espacios valorados. El camino de estos valores pasa por un perfil de estudiante que aspira a un estudio super- especializado desde una perspectiva técnica. Estudio que tiene que ser complementado con muchos elementos de tipo lingüístico, informáticos, etc. En orden a calibrar dicho futuro el sujeto elige la carrera teniendo en cuenta las propias preferencias, gustos y salidas, cotejando la tensión entre coste y beneficio, no preocupa especialmente la realidad social y humana más próxima, ni afecta la consecuencia e impacto humano que va a tener dicha profesión. Posiblemente este tipo de estudio se haga de modo acrítico y poco participativo dado el nivel de autocentramiento que exige.

Esta configuración del estudio se dirige hacia un profesional equivalente que se valorará a sí mismo, y será valorado por los demás, desde su especialización, su salario, consumo posible, su éxito y hasta su nivel de placer acorde con su status social y económico. Su pensamiento será de corte práctico y mercantil, sin incomodidad especial en los ámbitos de corrupción generalizada, y con un nivel bajo de ciudadanía social y compromiso político.

La vía alternativa de configuración estudiantil es aquella que aspira a un estudio que se centre en los bienes internos con una visión de entrega. Aquí en el horizonte aparecerán criterios internos como el bien común, la fraternidad e igualdad, así como la realización personal propia y ajena. Los valores a conquistar por este tipo de joven estudiante serán la creatividad, la apertura, la libertad proyectada y transformadora, todo ello a través de un quehacer académico organizado y priorizado que se entiende como algo liberador, de carácter solidario y comunitario, que desea servir a la realidad social de un modo crítico, organizado y comprometido.

El profesional que se construye en este tipo de estudio aspira a un modo de ser abierto y culto, que tiene sentido del servicio en el ejercicio de su profesión con una visión deontológica de la misma, con una ética que distingue entre capricho, deseo y necesidad en orden a priorizar en la realidad social y de consumo, con una visión de la persona que conduce a la participación ciudadana y al compromiso de lo político en los distintos niveles de la vida común y pública.

TABLA 1: Algunos aspectos de vivir el estudio atendiendo exclusivamente a bienes externos en detrimento de los internos. Fuente: Elaboración propia.

	Centrados en bienes externos (recibir)	Centrados en bienes internos (dar)
Aspectos clave	Propia seguridad –Éxito social - Riqueza	Bien común – Fraternidad – Realización personal
Estudiante	<p>Super-especializado. Visión técnica. Muchos complementos Vivencia cansada y estresante del estudio Competitivo y centrado en sí. Elección de la carrera teniendo en cuenta únicamente las propias preferencias. Evaluación de coste/beneficio. Desligado de la realidad social y humana más próxima. Acrítico, no participativo.</p>	<p>Creativo, abierto, libre de elegir. Con una visión del estudio organizado y priorizado. Consideración del estudio como liberador. Solidario. Decide en función de las posibilidades de servicio. Comprometido con la realidad social más próxima. Crítico y participativo.</p>
Profesional	<p>Especializado. Valora desde el salario y el consumo posible. Competitivo. Hedonista. Práctico y economicista. Cómodo en un ambiente corrupto. Con bajo nivel de ciudadanía social y compromiso político.</p>	<p>Abierto y culto. Aprecia el valor del servicio. Con una visión deontológica de la profesión. Conoce las diferencias entre necesidad, deseo y capricho. Prioriza a la persona. Con sentido del bien común. Comprometido social y políticamente.</p>

Las dos visiones del estudio muestran influencias de las concepciones post-modernas del hombre, sobre todo relacionadas con el hombre unidimensional marcusiano (Marcuse 1954). En el otro horizonte tendríamos la visión existencialista de Gabriel Marcel y posteriormente Martin Buber, así como la corriente de la escuela de Frankfurt. Actualmente nos encontramos con autores que han puesto de manifiesto la necesidad de revisar cómo la sociedad entra en la universidad y viceversa (Bartell 2003) dando un sentido u otro al ser y al hacer de la universidad, lo que implica un sentido del estudio y una configuración personal de los estudiantes.

Debido a que el espacio académico es un campo preparatorio para la vida profesional (Bencze y Carter 2011; Solbrekke y Karseth 2006) sería de gran interés evaluar cómo estas dos visiones del estudio influyen en el concepto de profesión de los estudiantes. Es más, a pesar de que sería casi imposible constatar si una modificación en la visión del estudio conduciría a una elevación de las aspiraciones éticas de la profesión futura, estos vínculos evidenciarían la necesidad de atender especialmente al desarrollo de competencias éticas ya desde las primeras etapas de formación, puesto que su alcance es muy grande.

Hasta donde se ha recabado información, no existen estudios previos sobre este tipo de temáticas. El propósito general de este artículo es confirmar la siguiente hipótesis de trabajo:

Existe una correlación psicológica experimentalmente comprobable entre la visión del estudio y las motivaciones profesionales. Aquellos estudiantes que entienden el estudio como servicio, siendo participativos, vocacionados y solidarios también asumirán su vida profesional y su trabajo como una práctica social y no sólo un medio de garantizarse bienestar, sino también de contribuir al progreso social del contexto más inmediato.

Si esta afirmación es cierta, valdría la pena la inclusión de contenidos éticos explícitos desde los niveles más tempranos de las carreras universitarias porque ello reforzaría un comportamiento ciudadano responsable y una capacitación profesional basada en lo éticamente bueno. El uso de herramientas universitarias para estos fines se ha discutido previamente en algunos de nuestros trabajos previos (Román-Suero et al. 2012; Zamora-Polo et al. 2010).

2. LA ENCUESTA

Para confirmar experimentalmente la hipótesis de trabajo, se ha elaborado un instrumento tipo cuestionario y se ha validado convenientemente. Esta encuesta se usó para medir las diferentes dimensiones del razonamiento moral y ético en los estudiantes universitarios. Las cuestiones de trabajo para confirmar la hipótesis se presentan en la tabla 2, así como sus correspondientes codificaciones.

TABLA 2: Cuestiones de trabajo para la confirmación de la hipótesis. Clave de codificación.

Pregunta	Afirmación	Modalidad de respuesta	Valores de respuesta
22	Estudio porque quiero ser útil a los demás	4 niveles en escala Likert. Muy importante-Irrelevante	A=3, B=2; C=1; D=0
27	Estudio porque quiero ser más crítico y responsable	4 niveles en escala Likert. Muy importante-Irrelevante	A=3, B=2; C=1; D=0
30	Estudio para socializarme y aprender con otros	4 niveles en escala Likert. Muy de acuerdo-En total desacuerdo	A=3, B=2; C=1; D=0
32	Estudio para entender y cambiar la realidad	4 niveles en escala Likert. Muy de acuerdo-En total desacuerdo	A=3, B=2; C=1; D=0
38	¿Para qué sirven las profesiones?	Respuesta única. 1 entre 4.	A=1, todas las demás = 0
46	¿Cómo de importante son las necesidades de los otros en mi visión de la profesión?	3 niveles tipo Likert: Muy importante-Nada importante	A=1, todas las demás= 0

Más de 1000 estudiantes fueron preguntados en la Universidad de Extremadura. La muestra abarcó 4 ciudades, más de 15 facultades y centros y hasta 30 Grados. Se incluyeron también en la muestra diferentes edades y estados académicos (desde primer curso hasta finalistas-graduados). Este muestreo hace la encuesta significativa y relevante desde el punto de vista estadístico, como los correspondientes test de consistencia demostraron.

Consecuentemente, el universo de estudio está constituido por 1017 estudiantes en una población homogénea de ambos sexos. Se preguntaron hasta 82 cuestiones en 6 epígrafes o bloques. Los resultados presentan una fotografía descriptiva de las inquietudes y la visión ética de los jóvenes universitarios extremeños, tal y como se muestra en los Anexos de la presente tesis. El objetivo, no obstante, de este trabajo es la confirmación experimental de la hipótesis de partida de acuerdo a la inferencia estadística.

Para el análisis de los resultados se ha utilizado el paquete informático SPSS 14 para Windows (SPSS 2005).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se ha programado un trabajo estadístico en tres dimensiones para confirmar la hipótesis mediante el cruce de variables de acuerdo al test de χ^2 , ya que las variables de que se dispone son de tipo cualitativo.

a. Primera confirmación: *Mi estudio sirve a otros*

Para describir la visión de cómo de útil es mi estudio para las necesidades de los otros, se han unido las cuestiones 22 y 32 y se han segmentado las respuestas de acuerdo a los resultados de la pregunta 38 (tipo dicotómico). El grupo A se corresponde con aquellos que respondieron 0 a la pregunta 38. Los que respondieron 1 en ella están incluidos en el grupo B.

Para el caso de los que respondieron 0 en la cuestión 38, la tabla 3 arroja los resultados de la relación de contingencia bajo el test de χ^2 para las respuestas de la pregunta 22 y 32. Los casos válidos fueron 741, excluyendo aquellos que presentaron respuestas no legibles o inconsistencias. Los resultados del test de χ^2 son robustos: χ^2 de Pearson de 55,27 con un nivel de significatividad de 0 y el coeficiente de contingencia nominal-a-nominal es igual a 0,263 (hasta un máximo posible de 0,87). Por tanto, la correlación entre las respuestas 22 y 32 es estadísticamente evidente.

TABLA 3: Tabla de contingencia resultante del cruce de la pregunta 22 y 32 en el grupo a (p38=0).

Los resultados se muestran por conteo y por %.

		P32. El potencial transformador del estudio					
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total	
P22	Nivel 0	19 (23,5%)	26 (32,1%)	22 (27,2%)	14 (17,3%)	81(100%)	
Utilidad de mi estudio	Nivel 1	11 (10,3%)	26 (24,3%)	44 (41,1%)	26 (24,3%)	107 (100%)	
	Nivel 2	26 (7,9%)	75 (22,8%)	159 (48,3%)	69 (21%)	329 (100%)	
		Nivel 3	16 (7,1%)	39 (17,4%)	80 (35,7%)	89 (39,7%)	224 (100%)
Total		72 (9,7%)	166 (22,4%)	305 (41,2%)	198 (26,7%)	741 (100%)	

Estudiando específicamente la tabla 3 se puede observar que existe una correlación en porcentajes de acuerdo a un patrón por cada columna. Aparece tendencia a decrecer de los porcentajes desde la pregunta 22 en el nivel 0 al nivel 3. Por el contrario, en la columna de la pregunta 32, en el nivel 3, la tendencia es inversa (17,3% a 39,7%). Entre estas dos columnas, el comportamiento es menos claro.

Esta tendencia es la representación visual de la confirmación de la hipótesis de trabajo: aquellos que asignaron bajos niveles en la respuesta a la pregunta 22 también lo hicieron en la pregunta 32 y viceversa.

Para el caso del grupo B, la tabla 4 ofrece los correspondientes valores de contingencia. Aquí, el total de casos válidos es del 266. El test de χ^2 presentó resultados relevantes y consistentes igual que en la ocasión anterior: Coeficiente χ^2 de Pearson de 37,29 con un nivel de significatividad del 0; coeficiente nominal de contingencia de 0,351 con un máximo posible de 0,87. La correlación de los casos en el grupo A es, por tanto, estadísticamente evidente.

TABLA 4: Tabla de contingencia resultante de cruzar la pregunta 22 y la 32 en el grupo b (p38=1).

Los resultados se muestran por conteo y por %.

		P32. El potencial transformador de mi estudio				
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
P22	Nivel 0	6 (46,2%)	2 (15,4%)	3 (23,1%)	2 (15,4%)	13 (100%)
Utilidad de mi estudio	Nivel 1	1 (4,3%)	8 (34,8%)	10 (43,5%)	4 (17,4%)	23 (100%)
	Nivel 2	10 (8,6%)	24 (20,7%)	59 (50,9%)	23 (19,8%)	116 (100%)
	Nivel 3	7 (6,1%)	22 (19,3%)	41 (36,0%)	44 (38,6%)	114 (100%)
Total		24 (9,7%)	56 (21,1%)	113 (42,5%)	79 (27,4%)	266 (100%)

Como se puede observar, la tabla 4 también da una tendencia similar a la mostrada por la tabla 3 con un número de casos válidos un tanto más reducido, pero con un elevado coeficiente de correlación.

Primera confirmación: Aquellos que creen que el papel de estudio debe ser sentirse útiles para los demás, también piensan que el estudio encierra algún tipo de potencial transformador, es decir, que puede utilizarse para transformar la realidad a mejor. Alternativamente, aquellos que piensan que la utilidad del estudio es irrelevante para su motivación por estudiar también piensan que no existe potencia de transformación en él. Esta es una tendencia general en el universo de estudio (1007), pero es quizá más clara para aquellos que piensan que las profesiones existen para satisfacer las necesidades de los demás.

A pesar de que la naturaleza de las variables es fundamentalmente cualitativa y no cuantitativa, se podría simplificar la representación de estos datos mediante el uso de una gráfica si se calculan las respuestas de la pregunta 22 y se presenta la tendencia creciente a lo largo de la pregunta 32. Este es el sentido de la figura 1.

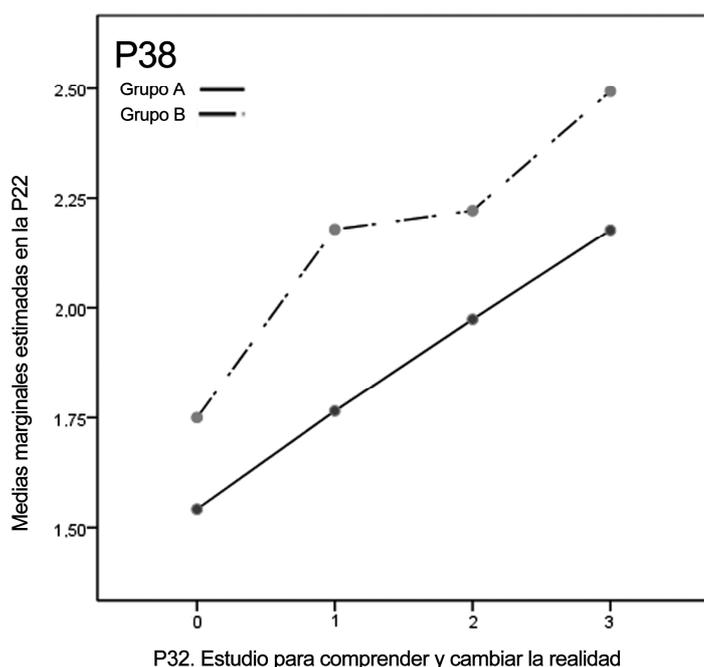


Figura 1. Medias marginales estimadas de las respuestas a la pregunta 22 cruzada con los niveles de respuesta de la pregunta 32. Grupos explicados en el texto.

La figura 1 muestra la correlación creciente entre ambas variables en la población segmentada del universo de estudio. Como el test de χ^2 resultó estadísticamente significativo, los resultados pueden entenderse como tendencia general en toda la población estudiada (estudiantes universitarios de la Universidad de Extremadura). De acuerdo a los resultados numéricos, esta tendencia es, si cabe, más clara entre aquellos estudiantes que piensan que las profesiones poseen un cierto grado de compromiso social (Grupo B). Además, este grupo muestra también una media para la pregunta 22 mayor, es decir, consideran la utilidad para el resto de la sociedad de su estudio como un aspecto relevante dentro de sus propias vidas académicas.

b. Segunda confirmación: El papel de los otros en la visión del estudio y del trabajo.

La segunda dimensión de la visión social del trabajo se define en las cuestiones 22, 30 y 46. Se puede cruzar la pregunta 22 (Estudio porque quiero ser útil a los demás) con la 30 (Estudio para relacionarme y aprender con y de otros a través de mi estudio) y la 46 (Las necesidades de los otros son razones para ser profesional). Existen tres posibles combinaciones de cruce de estas preguntas tomadas de dos en dos. Cada combinación se puede someter a estudio de acuerdo a la tabla de contingencia, la significatividad del test χ^2 y el factor de correlación de Pearson.

TABLA 5: Tabla de contingencia resultante de cruzar la pregunta 22 y la 30.

Los resultados se muestran por conteo y por %.

		P30, El estudio como relación con otros				
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
P22	Nivel 0	24 (25,5%)	22 (23,4%)	28 (29,8%)	20 (21,3%)	94 (100%)
Utilidad de mi estudio	Nivel 1	11(8,5%)	27 (20,8%)	61 (46,9%)	31(23,8%)	130 (100%)
	Nivel 2	14 (3,1%)	50 (11,2%)	242 (54,4%)	139 (31,2%)	445 (100%)
	Nivel 3	8(2,4%)	28 (8,3%)	143 (42,3%)	159(47%)	338 (100%)
Total		57 (5,7%)	127 (12,6%)	474 (47,1%)	349 (34,7%)	1007 (100%)

Por ejemplo, si se cruzan la pregunta 22 y 30, la tabla 5 da los niveles de contingencia. En este caso, el factor de correlación de Pearson es similar a los obtenidos anteriormente y alcanza el 0,34, bajo el límite de significatividad de 0,05. Si se observa la tabla 5 detenidamente, la tendencia es incluso más clara: existe correlación entre los valores adoptados por ambas variables en todo el grupo. Con otras palabras, aquellos que respondieron 0 a la pregunta 46 tienden a responder también 0 en la 22 (71,3%). Lo contrario es menos claro porque la gran mayoría de los que respondieron 3 en la pregunta 22 respondieron 1 o 2 en la pregunta 46 (40,5% y 30,8% respectivamente). En este caso, la tendencia tiene un carácter diferente porque la distribución de respuestas es bastante homogénea hasta la tercera fila (nivel 2 en P22).

La tabla 6 muestra los resultados de cruzar la pregunta 22 y la 46. De nuevo, el coeficiente de correlación de Pearson es de 0,31 (de un máximo de 0,81). En este caso, la tendencia es clara en la primera fila (nivel 0 para P22), mientras que la distribución de respuestas en las filas siguientes es menos clara. La correlación no puede detectarse visualmente, sino únicamente atendiendo a los valores estadísticos.

TABLA 6: Tabla de contingencia resultante de cruzar la pregunta 26 y la 46.

Resultados por conteo y en %.

		P46, Estudio para dar respuesta a las necesidades de los demás			
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Total
P22	Nivel 0	67 (71,3%)	19 (20,2%)	8 (8,5%)	94 (100%)
Utilidad de mi estudio	Nivel 1	77 (59,2%)	39 (30%)	14 (10,8%)	130 (100%)
	Nivel 2	193 (43,4%)	201 (45,2%)	51 (11,5%)	445 (100%)
	Nivel 3	97 (28,7%)	137 (40,5%)	104 (30,8%)	338 (100%)
Total		434 (43,1%)	396 (39,3%)	177 (17,6%)	1007 (100%)

Finalmente, se pueden cruzar las respuestas a la pregunta 30 (sobre la dimensión social del trabajo) y la cuestión 46 (el papel de las necesidades de los otros).

La tabla 7 muestra los valores del test de contingencia de dicho análisis.

TABLA 7: Tabla de contingencia obtenida de cruzar la cuestión 30 y la 46.

Resultados por conteo y en %.

		P46, El estudio como medio para resolver las necesidades de los demás,			
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Total
P30	Nivel 0	34 (59,6%)	16 (28,1%)	7 (12,3%)	57 (100%)
El estudio como relación con otros	Nivel 1	72 (56,7%)	43 (33,9%)	12 (9,4%)	127 (100%)
	Nivel 2	214 (45,1%)	191 (40,3%)	69 (14,6%)	474 (100%)
	Nivel 3	114 (32,7%)	146 (41,8%)	89 (25,5%)	349 (100%)
Total		434 (43,1%)	396 (39,3%)	177 (17,6%)	1007 (100%)

Como se puede observar, se confirma la misma tendencia para las dos primeras columnas (niveles 0 y 1 de la pregunta 46), mientras que esta correlación es menos clara en el caso de la tercera columna, Esta es la razón por la cual el factor de contingencia de Pearson es aquí de 0,20 (con un máximo de 0,81), menos que en el resto de los casos.

La correlación de estas variables medidas por las preguntas 22, 30 y 46 son evidentes y permiten afirmar la siguiente confirmación con significatividad estadística:

Segunda confirmación: El sentimiento de saberse útiles para los demás a partir del propio estudio es común entre aquellos que entienden que el estudio es un modo de relacionarse y aprender con otros. Estos también piensan que el trabajo debe llevarse a cabo teniendo en cuenta principalmente las necesidades de los demás.

Si se grafican las medidas medias de la pregunta 22 teniendo en cuenta las respuestas de la 26 a lo largo de las obtenidas en la pregunta 30, se obtiene la figura 2, De nuevo, a pesar de que no es estrictamente correcto por la naturaleza cualitativa de los datos, esta interpretación es útil para apreciar las tendencias generales.

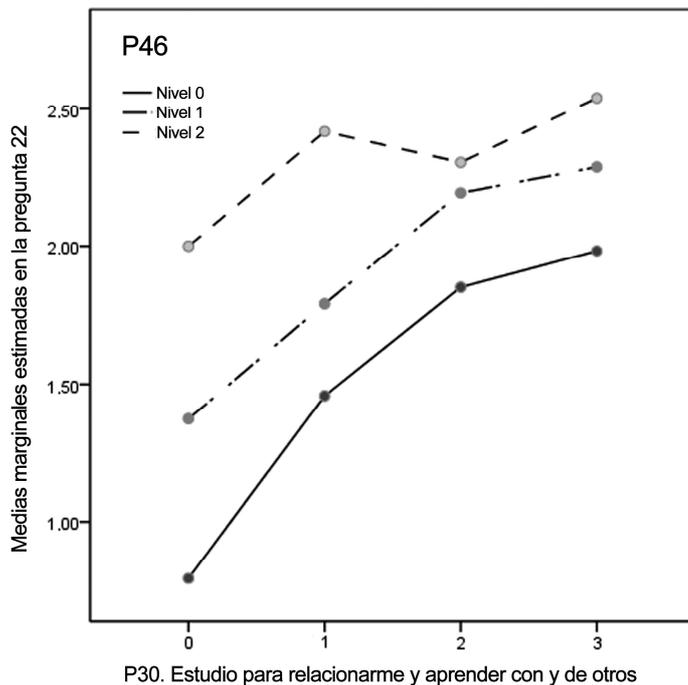


Figura 2, Medias marginales estimadas de las respuestas a la pregunta 22 enfrentadas a los niveles de la pregunta 30, Tendencias segmentadas de acuerdo a las respuestas a la pregunta 46.

De manera general, la figura 2 permite observar las siguientes tendencias: a medida que aumenta el nivel de respuesta de la pregunta 30, el de la pregunta 22 se eleva de igual manera, El mismo comportamiento de correlación se puede observar entre la pregunta 30 y la 46 ya que las líneas diferentes no se cruzan, Y análogamente, la pregunta 22 se

correlaciona con la 46 siguiendo el mismo patrón, Como es evidente, estos resultados apoyan la segunda confirmación anteriormente expuesta.

c. Tercera confirmación: El valor de la ciudadanía responsable

De nuevo, la pregunta acerca de la utilidad de nuestro propio estudio y su relación (P22) puede ser correlacionada con la pregunta 27 (Estudio para ser más crítico y responsable), La pregunta reflexiona sobre la visión del estudio como un *alimento intelectual* (Bebeu et al, 1999) para una ciudadanía responsable.

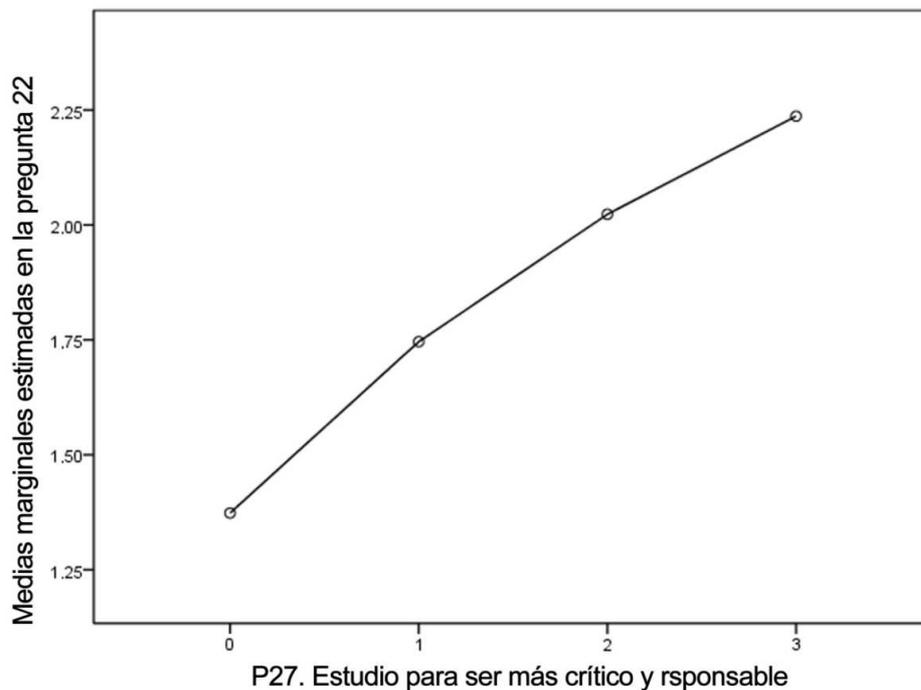
La tabla 8 muestra los resultados de contingencia del cruce de la pregunta 22 y la 27. La significatividad de la correlación viene dada por un factor de correlación de Pearson de 0,30 (sobre un máximo de 0,87) y 1007 casos válidos. El test de χ^2 es, por lo tanto, significativo. La tendencia en la tabla 8 es clara: conforme aumenta el nivel de respuesta en la pregunta 27 las respuestas a la pregunta 22 se comportan de manera análoga.

TABLA 8: Tabla de contingencia obtenida por el cruce la pregunta 22 y la 27.

Los resultados se dan en conteo y en %.

		P27, Estudio para ser más crítico y responsable				
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
P22	Nivel 0	20 (21,3%)	18 (19,1%)	32 (34%)	24 (25,5%)	94 (100%)
Utilidad de mi estudio	Nivel 1	20 (15,4%)	21 (16,2%)	49 (37,7%)	40 (30,8%)	130 (100%)
	Nivel 2	22 (4,9%)	62 (13,9%)	226 (50,8%)	135 (30,3%)	445 (100%)
	Nivel 3	13 (3,8%)	25 (7,4%)	123 (36,4%)	177 (52,4%)	338 (100%)
Total		75 (7,4%)	126 (12,5%)	430 (42,7%)	376 (37,3%)	1007 (100%)

El patrón gráfico de este comportamiento se puede mostrar de manera similar en la figura 3, donde aparece una evidente relación entre ambas variables.



Consecuentemente, se puede afirmar con significatividad estadística la tercera confirmación

Tercera confirmación: Existe una correlación estadísticamente significativa entre el sentimiento de ser útil con el propio estudio y la visión de la actividad profesional como un medio para crecer en una ciudadanía responsable. Aquellos que respondieron que deseaban sentirse útiles en la sociedad por medio de su estudio también piensan que este estudio es un medio para ser ciudadanos más activos.

4. CONCLUSIÓN

Este artículo presenta los primeros resultados de una encuesta sobre aspectos de razonamiento moral dentro de la población de los estudiantes universitarios. Específicamente, se ha probado que existen vínculos entre la experiencia académica y su percepción y la visión de la profesión como actividad futura. Para este fin, se han cruzado seis preguntas principales de entre un total de más de 80 preguntas en el cuestionario en un universo de estudio que supera los 1000 estudiantes. Los resultados obtenidos ponen en relación evidente diferentes aspectos de la autoconcepción del estudio y de la vida profesional.

Se puede concluir afirmando la validez estadística de la hipótesis de trabajo: aquellos estudiantes que entienden la actividad del propio estudio como un medio para servir a la sociedad (siendo participativos, solidarios y vocacionados) también asumen su futura vida

profesional y su trabajo como una práctica que no solo les beneficia a ellos individualmente, sino al conjunto de la sociedad.

En el escenario actual del Espacio Europeo de Educación Superior, esta conclusión anima a los profesores a promover competencias de corte ético y moral dentro de los programas oficiales de los Grados (aunque se puede hacer de manera transversal) puesto que las futuras ventajas que tendrá esta educación en el desarrollo profesional de los estudiantes hacen que sea un proceso que tiene un valor fundamental de cara a una sociedad que necesita regeneración ética y ciudadana para responder a crisis como las actuales, tanto a nivel personal, como social, político y profesional.

REFERENCIAS

- Ahier, J., Beck, J. and Moore, R. (2003) Graduate citizens? London: Routledge Falmer.
- Bartell, M. (2003) Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.
- Bebeau, M.J., Rest, J.R. and Narvaez, D. (1999) Beyond the promise: a perspective on research in moral education. *Educational Researcher* 28(4) 18-26.
- Bencze, L. and Carter, L. (2011) Globalizing students acting for the common good. *Journal of Research in Science Teaching* 48(6) 648-669.
- Boni, A. and Berjano, E.J. (2009) Ethical learning in higher education: The experience of the Technical University of Valencia. *European Journal of Engineering Education* 34(2) 205-213.
- Boni, A. and Lozano, J.F. (2007) The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54(6) 819-831.
- Cortina, A. (2000) *Minimum ethics. An introduction to practical philosophy*. TECNOS, Madrid (Spain)
- Dispoto, R.G. (1977) Moral valuing and environmental variables. *Journal of Research in Science Teaching*, 14(4) 273-280.
- Edwards, M., Sánchez-Ruiz, L.M. and Sánchez-Díaz, C (2009) Achieving competence-based curriculum in engineering education in Spain. *Proceedings of the IEEE*, 10, 1727-1736.
- Englund, T. (2002) Higher Education, democracy and citizenship. The democratic potential of the university. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 281-287.
- Franco-Martínez, J.A., Moreno-Losada, J., Sánchez-Martín, J. and Zamora-Polo, F., eds. (2012) *An educational guide for the implementation and development of ethical competences in Degrees in the University of Extremadura*. Teaching Innovative Researching Group "University Teacher's Ethics". Badajoz, Spain.

- Freeman, D. (2002) The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Grimond, J. (1972) What's the use of Universities? *Times Higher Education Supplement*, June 16, p. 13.
- Hoff, K.S. (1999) Leaders and managers: Essentials skills required within Higher Education. *Higher Education*, 38(3), 311-331.
- Román-Suero, S., Zamora-Polo, F. and Sánchez-Martín, J. (2012) Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education. *European Journal of Engineering Education*, 38 (2) 149-158.
- Schwerigert, F.J. (1999) Learning the common good: Principles of community-based moral education in restorative justice. *Journal of Moral Education*, 28(2), 163-184.
- Solbrekke, T.D. and Karseth, B. (2006) Professional Responsibility – An Issue for Higher Education? *Higher Education*, 52(1), 95-119.
- SPSS (2005) *SPSS 14.0 Developer's guide*. Chicago, Illinois (USA).
- Weinstein, W.L. (1975) Social purposes in search of higher education, or higher education in search of social purposes? *Higher Education*, 4(4) 409-428.
- Zamora-Polo, F., Román-Suero, S. and Sánchez-Martín, J. (2010) From efficiency to sustainability. Training responsible engineers in the new educative scenario. *DYNA* 85(7) 575-580.

CAPÍTULO 6

MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. HERRAMIENTAS EDUCATIVAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LAS CLASES DE CIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD.

EL CASO DEL DILEMA MORAL CRUZADO.¹²¹

¹²¹ Los autores de este trabajo son: José Moreno Losada (*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura*), Jesús Sánchez Martín y Diego Alías Gallego (*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas*) y Juan Pablo Parejo Ayuso (*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura*), profesores de la Universidad de Extremadura.

Este artículo presenta la viabilidad de enseñar competencias transversales (como aquellas relacionadas con aspectos del razonamiento moral) a través de clases de ciencias en el nivel educativo universitario. Los autores han implementado un nuevo instrumento denominado Dilema Moral Cruzado, que incluye el uso de la argumentación y el razonamiento moral entre los estudiantes del Grado en Educación Primaria (futuros maestros de educación primaria). Esta herramienta parece ser un recurso pedagógico eficaz en los niveles de la Educación Superior. Se constituye como un paso adelante desde el bien conocido dilema moral, una estrategia consolidada para el desarrollo de competencias éticas basada en las metodologías discursivas y argumentativas. Este artículo describe la técnica y analiza su aplicabilidad, así como algunos datos experimentales.

El Dilema Moral Cruzado es aplicable a conflictos medioambientales y puede ser usado como una técnica discursiva para mejorar el grado de ética personal. Este trabajo presenta evidencias empíricas prometedoras a partir de la implementación preliminar con estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVES

Educación ambiental, Espacio Europeo de Educación Superior, Aprendizaje ético, Dilema Moral.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de herramientas multidisciplinares en las clases de ciencias es una técnica muy conocida para desarrollar determinados contenidos: desde la argumentación hasta la dramatización, existe una gran variedad de instrumentos pedagógicos que deben hacer la ciencia fácil de entender para los estudiantes y, de manera lateral, desarrollar otras competencias. Estas se han definido como “competencias genéricas” y son de una importancia capital en el paradigma educativo que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior.

La enseñanza de la ética o el desarrollo de competencias éticas a lo largo de los procesos educativos en el Espacio Europeo es quizá uno de los retos más interesantes en el nuevo escenario académico y probablemente sea un punto de importancia decisiva en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ambiente universitario (Román-Suero et al. 2012). Es más, los aspectos morales no pueden ser separados de los centros de educación superior porque constituyen puntos clave en la visión integral de la formación ciudadana (Aalberts, Koster y Boschhuizen, 2012)

Esta importancia ya ha sido mostrada en muchos trabajos previos (Franco et al. 2012, Boni y Berjano 2009; Edwards et al. 2009) y el interés en la enseñanza conjunta de ética y ciencia se puede encontrar en artículos académicos desde hace mucho tiempo (Dispoto 1977; Zeidler y Schafer 1984). Incluso alguno de nuestros propios trabajos ha demostrado el vínculo indisoluble entre este tipo de competencias y la deseable buena praxis de los egresados (Zamora-Polo et al. 2010).

En la actualidad no se puede ignorar el hecho de que quizá la herramienta más efectiva para mejorar estas y otras competencias, incluso algunas profesionales, es el dilema moral (Lozano et al. 2006). Elevar el estadio moral o ético de los estudiantes es obviamente una mejora en su capacidad cívica y en su autonomía para tomar decisiones. No es un secreto que la Universidad se ve urgida a preparar profesionales capaces de establecer criterios tales como la promoción del bien común, la justicia, la equidad y otros valores de consenso (el respeto al medio ambiente, a los derechos humanos, la democracia, la seguridad e integridad individual, etc.) (Bebeau et al. 1999). Esta constelación de valores configura lo que los autores han dado en llamar *ética mínima*, siguiendo la terminología de Cortina (Cortina 2000).

Hablar de educación ambiental implica hacer aflorar algunas visiones específicas de la naturaleza en los estudiantes. Esto es más importante si cabe cuando los estudiantes son futuros docentes (Oliveira et al. 2012). Como la preocupación medioambiental es una competencia deseable en estudiantes de cualquier nivel, la promoción de este valor es crucial especialmente entre aquellos que van a enseñar en la escuela primaria. Para evitar el adoctrinamiento y promover el razonamiento autónomo, este y otros valores deben ser descubiertos e integrados usando técnicas basadas en el diálogo y en la argumentación.

Los dilemas éticos se han empleado inicialmente en carreras técnicas puesto que su implementación en el aula no requiere de grandes dosis de pedagogía o filosofía aplicada (Boni y Pérez-Foguet 2008), por lo que son procedimientos asequibles para profesores sin mucha preparación. Básicamente, este tipo de técnicas consisten en la presentación de una situación de conflicto cuya resolución de manera habitual implica confrontación de valores: libertad frente a seguridad, bien común frente a bien privado, etc. Estas y otras competencias son consideradas por los educadores e investigadores en educación como bienes internos del propio proceso (Bencze y Carter 2012). Inicialmente, es difícil conocer qué es lo moralmente bueno porque todo depende del lugar epistémico desde el que se tome la decisión. Esta posición será la que marque la evolución ética del estudiante durante la actividad.

Un dilema moral conlleva los siguientes estados de desarrollo:

- a) Narración contextual del problema
- b) Discusión y defensa racional de posiciones por los estudiantes
- c) Análisis de argumentos relevantes
- d) Asignación del nivel de desarrollo moral de los estudiantes a la luz de los argumentos esgrimidos

Merece la pena subrayar que no hay posiciones argumentativas válidas e incorrectas, sino que todas son aceptables en mayor o menor medida desde posiciones dialécticas diferentes. Por tanto, es posible defender ideas opuestas desde idénticos estados de desarrollo moral. Es un ejercicio conocido de diálogo y argumentación que ha demostrado mejorar las habilidades morales y éticas de los estudiantes (Hayden y Pickar 1981).

De acuerdo con la teoría de Kohlberg (1992), los estadios de desarrollo moral se describen según la tabla 1.

TABLA 1: Estadios de desarrollo moral de acuerdo con Kohlberg (1992).

Nivel moral	Estadio	Descripción breve
Pre-Convencional <i>Heteronomía</i>	1	Esquema de Premio y Castigo
	2	Relativismo normativo
Convencional <i>Identificación con el grupo social</i>	3	Expectativas interpersonales
	4	Leyes sociales y bien común
Post-Convencional <i>Autonomía</i>	5	Derechos prioritarios
	6	Principios éticos universales

El principal problema de estos métodos aparece en la evaluación. Tradicionalmente, los autores que han utilizado los dilemas morales recomiendan el uso de instrumentos como la rúbrica, que se centran en las capacidades discursivas, analíticas o dialógicas del individuo. Por tanto, a pesar de ser de gran interés y de estar habitualmente incluidas en el currículo de los estudiantes, constituyen una seria amenaza para la evaluación y promoción de los aspectos éticos en sí mismos. Para superar esta limitación, este trabajo propone una actividad mejorada basada en los dilemas éticos que pretende elevar el nivel de desarrollo moral de los estudiantes mediante el uso del Dilema Moral Cruzado.

La importancia de la educación moral y del desarrollo de competencias éticas es un aspecto importante en los procesos educativos, incluso desde las primeras etapas de instrucción (Jensen y Chatterley 1979). Este hecho apoya la pertinencia de potenciar la utilización de este tipo de herramientas educativas entre una comunidad sensible, como pueden ser los futuros maestros. Ellos serán probablemente los que desarrollen este tipo de competencias morales entre los niños.

De manera particular, este trabajo se centra en el desarrollo de aspectos éticos subyacentes a concepciones medioambientales, incluyendo la promoción del progreso social y la preservación del legado natural. Hasta donde sabemos, no existen documentos previos sobre este tema y esta es la primera vez que se propone esta estrategia académica. Como se comprobará más adelante, este trabajo trata de: a) Presentar la nueva metodología del Dilema Moral Cruzado y sus ventajas en el aprendizaje de la ética; b) Presentar la experiencia particular de su aplicación en un grupo de futuros maestros en el contexto de una controversia medioambiental; c) Presentar algunos de los resultados que se han obtenido en torno a conceptos como la percepción moral y la autopercepción de los estudiantes.

2. EL DILEMA MORAL CRUZADO: UNA DESCRIPCIÓN

Antes de nada, el profesor debe pedir a los estudiantes su opinión por escrito sobre un tema controvertido de actualidad social. Este debe ser tan popularmente entendido que no debe precisar explicación o clarificación, y preferentemente todo el mundo debería poder hablar sobre él. Cada opinión debe ser consignada por duplicado por escrito en dos tarjetas. Los estudiantes, en este punto, no deben saber nada de estadios morales, ellos tan solo escriben lo que piensan sobre un tema candente de actualidad.

En nuestro caso, la pregunta fue: *¿Es bueno para nuestra región que se instale una refinería de petróleo en la Tierra de Barros?*

Las implicaciones medioambientales de esta situación real se confrontan con el deseable desarrollo industrial en una zona tradicionalmente no desarrollada, con la ausencia casi absoluta del Segundo Sector económico.

Los estudiantes deben decidir una posición de Sí/No y consignar un breve argumento para ello. El texto debe ser duplicado exactamente en dos tarjetas diferentes, de las cuales una de ellas será entregada al profesor y la otra permanecerá en poder del alumno correspondiente.

A continuación, el profesor presenta una breve exposición de la teoría moral de Kohlberg y los estados morales. Esta presentación debe ser suficiente para que los alumnos puedan identificar las posiciones morales de según qué argumento.

El corazón de la actividad se centra entonces en un juego de rol en el que los estudiantes deben defender una posición dada en un dilema moral diferente al que se les ha presentado. El profesor lee en voz alta un texto donde se expresa una situación conflictiva, preferiblemente ligada a aspectos profesionales de los estudiantes. En el caso que se expone, el dilema moral que se presentó es el siguiente:

“La carretera que comunica Badajoz y Cáceres no es autovía, a pesar de que el tráfico que soporta es elevado durante todo el año. En tu clase existe un alumno de 11 años cuyos padres están separados y viven cada uno en una de estas ciudades. El niño se desplaza cada semana en un viaje que dura aproximadamente hora y media.

El niño te pregunta en clase el motivo por el que el Gobierno Extremeño no ha convertido esta carretera en autovía. Tú sabes que esto es debido a que en el trazado se encuentra una Zona de Especial Protección de Aves, y que eso no permite aumentar la calzada ni romper la continuidad del ecosistema Sierra de San Pedro. Pero también sabes que una autovía entre las dos capitales extremeñas sería un revulsivo para el comercio, para el turismo y para la riqueza económica de la región.

Le respondes al niño que no se hace porque eso dañaría el ecosistema de aves que se sitúa en medio del camino. Entonces el niño te replica: *¿Y tú, maestro, qué opinas de eso?*”

El profesor llevará preparadas hasta seis tarjetas con seis argumentos diferentes, cada uno correspondiente a una etapa de desarrollo moral de Kohlberg. Los estudiantes deben defender no su propia postura en el dilema moral, sino la que venga definida en la tarjeta que le toque en suerte. La dinámica se lleva a cabo en grupos de 5 o 6 personas. Cada participante tiene un papel asignado, salvo uno, que actuará como secretario. Este secretario debe identificar a cada jugador con su nivel de desarrollo moral, según los argumentos que haga. La dinámica acaba cuando el secretario puede revelar correctamente quién es quién.

Una vez terminada la dinámica, el profesor distribuye los papeles recogidos en la primera fase de la clase de modo aleatorio, de tal manera que cada estudiante tendrá en su poder su propia postura moral acerca del dilema de la refinería y la de otro/a compañero/a. Como ya conocen la teoría de Kohlberg, cada estudiante debe evaluar su propia postura moral y la de su colega, y enviar los resultados vía e-mail al profesor.

Los datos recibidos dan una idea de cómo los estudiantes catalogan sus propias opiniones y las de los otros, y nos permiten establecer diferencias entre tres tipos de evaluación moral en el conflicto ambiental: la propia (A), la externa por pares (P) y la del profesor (T).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: EVALUACIÓN MORAL PERCIBIDA Y AUTO-EVALUACIÓN

El universo de estudio está constituido por 47 estudiantes, una muestra homogénea de ambos sexos. Se corresponde con un grupo completo de 3º del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. A cada estudiante se le pidió la evaluación moral según los niveles de Kohlberg de su propia opinión acerca de la refinería y también la evaluación del argumento del compañero anónimo. Adicionalmente, se les solicitó razonar las respuestas.

3.1. Primer análisis de los argumentos

La figura 1 presenta la distribución porcentual de argumentos. Como puede verse, no se aprecia una tendencia clara, de modo que el dilema cumplía uno de los requisitos metodológicos: no tener respuesta evidente. Un 57% de los estudiantes estarían en contra de la instalación industrial, mientras que un 43% sí aceptarían este tipo de industria.

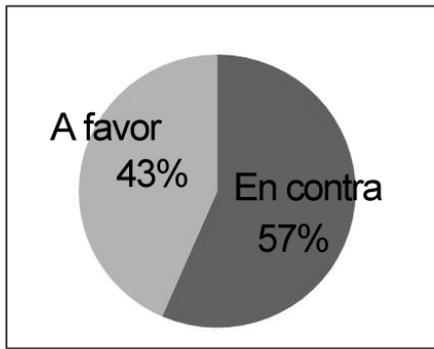


Figura 1: ¿Aprobaría la instalación de una refinería de petróleo en los viñedos de Extremadura? Distribución de respuestas.

Como los estudiantes tuvieron que argumentar razones de su postura, se pueden identificar hasta siete categorías distintas en los discursos. La figura 2 muestra la distribución de estas razones tanto en la postura *A favor* como en la posición *En contra*.

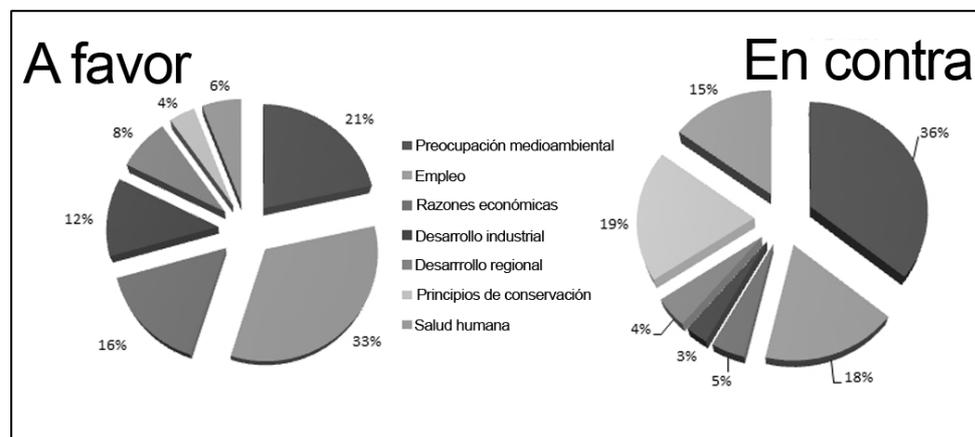


Figura 2: Distribución de argumentos a favor/en contra cuando se pregunta acerca de la instalación de una refinería en Extremadura.

Se puede observar que los argumentos de mayor relevancia son aquellos relacionados con los problemas medioambientales (degradación ambiental, contaminación, polución, etc.) y aquellos que tienen que ver con un posible descenso en la tasa de desempleo. La prevalencia de uno u otro se invierte dependiendo de la posición argumentativa que se defiende, de modo que la más importante para aquellos estudiantes que expresaron un Sí a la refinería se relaciona con el empleo. Es subrayable el hecho de que la tasa de desempleo actual en Extremadura es del 27,64% de acuerdo con los últimos datos (INE 2014). La salud humana aparece como importante solo para el 11% y el 6% de los estudiantes, dependiendo de la opción predominante, mientras que los conceptos más globales tales como razones económicas (riqueza) o desarrollo regional son consideradas en menor medida.

3.2. Estandarización de la posición moral

Cada sujeto debe recibir una triple evaluación: la propia (A), la externa, correspondiente al compañero (E) y la del profesor (P). Todas ellas, en realidad, son una asignación de los estadios de Kohlberg (1-6). Para la última evaluación se utilizó una rúbrica que se reproduce en la Tabla 2.

Consecuentemente, se tienen tres clasificaciones numéricas para cada estudiante y se pueden analizar las diferentes relaciones entre los datos, incluyendo la propia auto percepción moral.

TABLA 2: Rúbrica para la evaluación del estadio moral del estudiante

Posición argumentativa predominante	Solo mira por sí mismo (personal o regionalmente)	Justifica una decisión centrada en sí mismo (egoísmo)	Repite argumentos clásicos y conocidos	Únicamente justifica su postura basándose en la ley	Presenta una visión amplia del bien común	Quiere para los otros lo mismo que para sí mismo
Nivel y etapa de Kohlberg	Pre-convencional etapa 1.	Pre-convencional etapa 2.	Convencional etapa 3.	Convencional etapa 4.	Post-convencional etapa 5.	Post-convencional etapa 6.

Inicialmente, se deben realizar algunos test estadísticos que permitan analizar la influencia de las diferentes variables. Para ello se ha trabajado con dos variables: tipo de evaluación (Autoevaluación, A; Evaluación externa por pares, E; y Evaluación del profesor, P) y la opinión que se tomaba (a favor o en contra).

Un test ANOVA univariable que incluya estos dos aspectos mostraría la influencia de cada uno en la respuesta final (SPSS 2005). El nivel de significación se fijó con un p-valor igual o por encima de 0.05. Las hipótesis de trabajo que se desean contrastar son las siguientes:

- *H1 – Los estudiantes evalúan sus propias opiniones de manera similar a como evalúan las de los compañeros.*
- *H2 – Existen diferencias significativas entre la clasificación moral de cada opinión si se atiende a criterios objetivos (rúbrica) o simplemente asumen perspectivas o intuiciones personales.*
- *H3 – La opinión personal (a favor o en contra) influye en la percepción moral de los argumentos.*

Los efectos inter-sujetos del test ANOVA tomando el estatus moral como variable objetivo arrojarían información relevante para la aceptación de cada una de las tres hipótesis, como se puede observar en la tabla 3.

TABLA 3: Test ANOVA intersujetos

Fuente	Suma de cuadrados	Factor F	p-Valor
Modelo corregido	63.96	5.54	0
Intersección	1339.06	580.37	0
Tipo de evaluación (E)	24.04	5.21	0.007
Opinión (O)	28.87	12.51	0.001
E * O	2.20	0.48	0.621
Error	263.02		

La tabla 3 muestra los p-valores de las variables Tipo de evaluación (0.007) y Opinión (0.001). De acuerdo al límite de significatividad adoptado (0.05), estas variables se ven envueltas en la explicación del comportamiento general del modelo.

3.3. H1 e H2. El estatus moral autopercebido

Si se toman separadamente, se pueden confirmar diferencias significativas en los estatus morales asignados entre la evaluación del profesor y los otros dos tipos de evaluación. Se aprecia fácilmente desde las comparaciones múltiples de Tukey (Diferencias Honestamente Significativas), que se muestran en la tabla 4.

La comparación entre la evaluación del profesor (P) y los otros dos modelos de evaluación (A y E) presenta siempre diferencias significativas (p-valores de 0,021 y 0,005) mientras que la comparación entre la clasificación moral hecha por los estudiantes (no importa si se trata de auto-evaluación o evaluación por pares) da un p-valor fuera de la significatividad (0,629).

TABLA 4: Diferencias Honestamente Significativas del test de Tukey sobre el estado moral de los estudiantes.

E1/E2	Diferencia de media (E1-E2)	Significatividad (p-valor)
A/E	-0.34	0.629
A/P	0.85	0.021
E/A	0.34	0.629
E/P	1.19	0.005
P/A	-0.85	0.021
P/E	-1.19	0.005

Las dos primeras hipótesis de trabajo (H1 y H2) se confirman a la luz de estos resultados y dan la siguiente información relevante: los estudiantes no están influidos por el hecho de evaluar su propia opinión o la de un compañero. Ellos proceden de manera honesta en la clasificación moral de los argumentos estudiados.

Aparte de las evidencias estadísticas, este hecho también se ve reflejado en las medias de los valores asignados al nivel moral. En el caso del status autopercebido, la media es de 4,23 (Estadio Convencional) mientras que para la evaluación por pares, este valor se establece en 4,19. Como puede verse, ambos son niveles muy próximos cuantitativamente.

Además, la segunda hipótesis de trabajo (H2) también se confirma por el hecho de que la media de la evaluación del profesor es 3,11, lejos de los niveles adquiridos por la evaluación de los estudiantes.

Los grupos homogéneos de Tukey en el test de las Diferencias Honestamente Significativas también confirma este extremo, ya que se establecen dos grupos diferentes: uno para la evaluación del profesor (P) y otro para las dos evaluaciones de estudiantes, en conjunto la autoevaluación y la evaluación por pares.

3.4. H3. La influencia de la opinión en el estatus moral de los argumentos. La preocupación medioambiental, la protección y la preservación como valor de elevado nivel ético.

Es importante señalar que un dilema moral no debe mostrar una fácil y clara solución porque todas las posiciones posibles pueden ser defendidas desde argumentos basados en principios éticamente elevados (Boni y Berjano 2009). Sin embargo, la presencia de categorías argumentativas tales como Empleo o Preocupación medioambiental permite

hacer un análisis de cada cuestión desde las razones internas esgrimidas. La clasificación moral de estas razones puede confirmar la tercera de las hipótesis según se expresó en la sección 2.2.

El test ANOVA muestra que la variable Opinión es significativa a la hora de explicar el comportamiento general del modelo. Es decir, es posible identificar diferencias significativas entre una y otra posición argumentativa (A favor o En contra) en términos de desarrollo moral. Para ello, el análisis no incluyó el tipo de evaluación, sino que se hizo a partir de las medias marginales estimadas, de tal modo que la hipótesis 3 quedó confirmada.

Desde un punto de vista numérico, este hecho se puede expresar mirando la media de la evaluación moral en función de la opinión. Este valor, para los tres tipos de evaluación, en el caso de estar en contra de la instalación de una refinería, es de 4,102, mientras que el equivalente para la otra postura (a favor) es de 3,052. Es decir, los estudiantes que argumentaron en contra de la instalación de esta fábrica fueron capaces de hacerlo desde posiciones morales más elevadas (cercanas al postconvencionalismo) que aquellos que argumentaron en sentido contrario.

Esto es coherente si se observan los tres tipos de evaluación, como se presenta en la tabla 5:

TABLA 5: Valores medios de desarrollo moral dependiendo del tipo de Evaluación (A, E o P) y de la opinión (F, C)

	Tipo de evaluación		
Opinión	A	E	P
C	4.44	4.19	3.50
F	3.05	3.55	2.55

Esta es la prueba de que los estudiantes entienden los valores relacionados con la preocupación ambiental (la fuente principal de argumentación contra la instalación de una refinería) como de nivel moral más elevado que aquellas argumentaciones sobre empleo y desarrollo regional. Esta tendencia es clara en los tres tipos de evaluación.

3.5. Análisis gráfico

Las consideraciones numéricas se pueden expresar también desde un punto de vista gráfico que hace posible entender mejor la confirmación de cada hipótesis.

Por ejemplo, la representación de las medias estimadas marginales (Figura 3) muestra la media del estado moral de los estudiantes, marcando diferencias entre la Opinión (líneas diferentes) y el tipo de evaluación (eje X), mientras que las medias marginales se muestran sobre el eje Y.

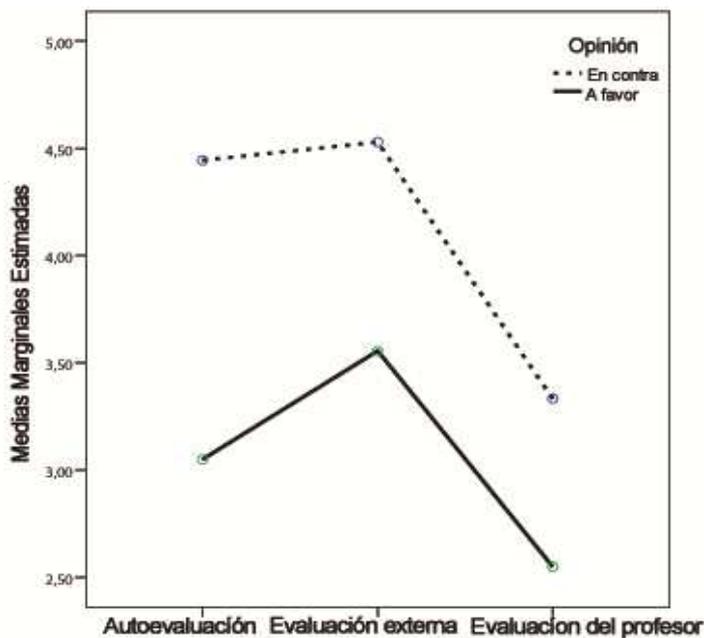


Figura 3. Medias marginales estimadas según Opinión y Tipo de Evaluación.

Como puede observarse, las dos líneas aparece casi paralelas. La primera de ellas, correspondiente a la posición contraria a la refinería, está posicionada en niveles más elevados de desarrollo moral, indistintamente para la evaluación externa, la del profesor o la autoevaluación. La segunda línea se corresponde con la posición “a favor” y siempre aparece por debajo de la primera, en las tres opciones de evaluación. Ambas líneas no se cruzan, lo que significa que existe una influencia lineal y sumativa de cada variable y no existen interacciones entre ellas (Box et al. 2005). De este modo, la hipótesis 3 queda gráficamente confirmada.

El análisis de Tukey también se muestra en este gráfico puesto que el modelo no puede evidenciar diferencias significativas entre la evaluación externa y la autoevaluación, pero sí detecta claramente la diferencia entre estas dos evaluaciones y la del profesor. Así se confirma gráficamente las hipótesis 1 y 2.

La figura 4 muestra un gráfico box-plot para cada tipo de evaluación. Ello nos da el estado de desarrollo moral de cada opinión por separado.

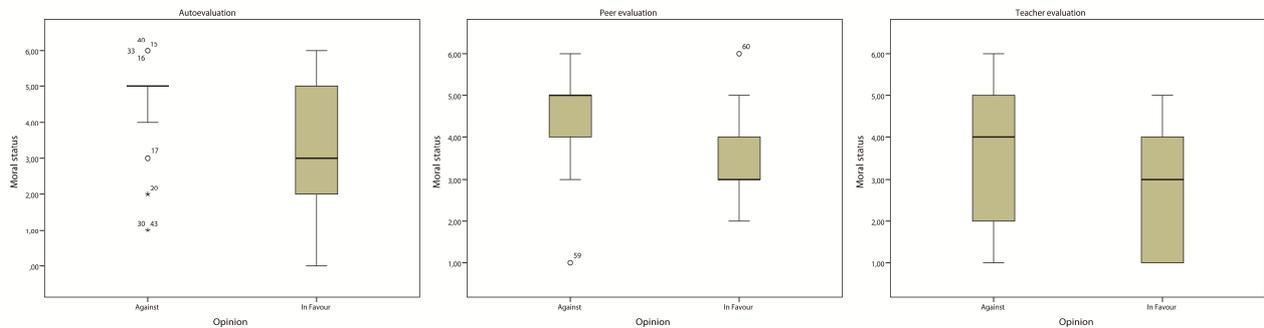


Figura 4: Box-plot para el desarrollo moral en cada tipo de evaluación, teniendo en cuenta la opinión.

Como se puede apreciar fácilmente, existe una amplia dispersión en los tres tipos de evaluación. Esto significa que los estudiantes conforman un grupo heterogéneo en términos de status moral. La Autoevaluación (subfigura 4.1) también presenta un gran número de valores extremos (estrellas) y atípicos (círculos) en el caso de la opinión En Contra. Esto es importante, porque refleja la autopercepción de los estudiantes. Tres de ellos presentaron anormales autoevaluaciones extremas (correspondientes a los dos primeros niveles de Kohlberg) y cinco de ellos marcaron niveles atípicos (nivel 6 y nivel 3 en la escala de Kohlberg). El resto de manera general se sitúa en torno al 5, mayoritariamente ocupando las zonas post-convencionales. La serie de estudiantes a favor de la refinería no presenta valores extremos o atípicos, a pesar de que su dispersión es mayor.

La evaluación entre pares es más estricta porque presenta menos dispersión en los datos. Es decir, los estudiantes tienen menos dudas en asignar un nivel moral exacto para cada opinión externa, no importa si se trata de una visión a favor o en contra.

Por último, la tercer subfigura es la evaluación del profesor, que debería ser más exacta y objetiva porque se lleva a cabo a partir de una rúbrica de puntaje. Aquí se puede confirmar de igual modo una amplia dispersión en los datos analizados, tanto en una opinión como en la contraria.

4. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha mostrado una metodología novedosa en la evaluación del desarrollo moral en estudiantes universitarios. Esto es relevante desde el punto de vista de la implementación de una educación moral y ética dentro del Espacio Europeo, el actual y diferente paradigma educativo.

El dilema moral cruzado se introduce como una herramienta viable para este objetivo. Mediante su uso se puede considerar el estado moral autopercebido y el estado moral evaluado externamente para un dilema dado. Adicionalmente, permite identificar cómo los estudiantes entienden los diferentes argumentos de una u otra opinión.

Esta experiencia muestra que la preocupación medioambiental se identifica con niveles de razonamiento moral más elevados que los aspectos relacionados con el trabajo o el desarrollo regional. Los estudiantes muestran también una clara objetividad en la evaluación de sus colegas, ya que asignan similares valores morales a similares argumentos.

Estos resultados son prometedores para continuar trabajando con este tipo de ejercicios que mezclan educación moral y ambiental, aunque muchas otras competencias (tales como la argumentación y el diálogo) pueden y deben ser integradas en estas prácticas.

REFERENCIAS

- Alberts, J., Koster, Ed and Boschhuizen, R. (2012) From prejudice to reasonable judgement: integrating (moral) value discussions in university courses. *Journal of Moral Education*, 41(4), 437-455.
- Bebeu, M.J., Rest, J.R. and Narvaez, D. (1999) Beyond the promise: a perspective on research in moral education. *Educational Researcher* 28(4) 18-26.
- Bencze, L. and Carter, L. (2011) Globalizing students acting for the common good. *Journal of Research in Science Teaching* 48(6) 648-669.
- Boni, A. and Berjano, E.J. (2009) Ethical learning in higher education: The experience of the Technical University of Valencia. *European Journal of Engineering Education* 34(2) 205-213.
- Boni, A. and Pérez-Foguet, A. (2008) Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain. *European Journal of Engineering Education*, 33(3) 343-354
- Box, G.E.P., Hunter, J.S. and Hunter, W.G. (2005) *Statistics for experimenters: Design, Innovation and Discovery*. 2nd edition. John Wiley and Sons, New Jersey, USA.
- Clarkeburn, H. (2002) The aims and practice of ethics education in an undergraduate curriculum: reasons for choosing a skills approach. *Journal of Further and Higher Education*, 26(4), 307-315.
- Cortina, A. (2000) *Minimum ethics. An introduction to practical philosophy*. TECNOS, Madrid (Spain)
- Dispoto, R.G. (1977) Moral valuing and environmental variables. *Journal of Research in Science Teaching*, 14(4) 273-280.
- Edwards, M., Sánchez-Ruiz, L.M. and Sánchez-Díaz, C (2009) Achieving competence-based curriculum in engineering education in Spain. *Proceedings of the IEEE*, 10, 1727-1736.

- Franco-Martínez, J.A., Moreno-Losada, J., Sánchez-Martín, J. and Zamora-Polo, F., eds. (2012) An educational guide for the implementation and development of ethical competences in Degrees in the University of Extremadura. Teaching Innovative Researching Group “University Teacher’s Ethics”. Badajoz, Spain.
- Hayden, B. and Pickar, D. (1981) The impact of moral discussions on childer’s level of moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 10(2), 131-134.
- INE (2013). Spanish Institute for Social Statistics. www.ine.es (updated to October 15th, 2014).
- Jensen, L. and Chatterley, S. (1979) Facilitating development of moral reasoning in children. *Journal of Moral Education*, 9(1), 53-57.
- Kohlberg, L (1992) *Moral development psychology*. Desclée de Brower, Bilbao (Spain).
- Lozano, F.J., Palau-Salvador, G., González, V. and Boni, A. (2006) The use of moral dilemmas for teaching agricultural engineers. *Science and Engineering Ethics* 12, 327-334.
- Martin, K., Summers, Summers, D. and Sjerps-Jones, H. (2007) Sustainability and teacher education. *Journal of Further and Higher Education*, 31(4), 357-362.
- O’Flaherty, J. and Doyle, E. (2014) Making the case for moral development education. *Journal of Further and Higher Education*, 38(2), 147-162.
- Oliveira, A.W., Akerson, V.L. and Oldfield, M. (2012) Environmental argumentation as sociocultural activity. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7) 869-897.
- Román-Suero, S., Zamora-Polo, F. and Sánchez-Martín, J. (2012) Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education. *European Journal of Engineering Education*, 38 (2) 149-158.
- Salloum, S. and Abd-El-Khalick, F. (2010) A study of practical-moral knowledge in science teaching: Case studies in physical science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8) 929-951.
- SPSS (2005) *SPSS 14.0 Developer’s guide*. Chicago, Illinois (USA).
- Zamora-Polo, F., Román-Suero, S. and Sánchez-Martín, J. (2010) From efficiency to sustainability. Training responsible engineers in the new educative scenario. *DYNA* 85(7) 575-580.

- Zeidler, D.L. and Schafer, L.E. (1984) Identifying mediating factors of moral reasoning in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(1) 1-15.

ANEXOS

Anexo 1. Diferentes posiciones y argumentos ante el dilema moral

Respuesta 1. Nivel 1, preconventional. Estadio 1. Miedo al castigo.

“Bueno, Miguel, yo creo que no debemos hacer una autovía entre Cáceres y Badajoz porque hay una directiva europea que lo impide. Si lo hiciéramos podrían ponernos una multa.”

Respuesta 2. Nivel 1, preconventional. Estadio 2. Favorecer los propios intereses.

“Yo creo que deberíamos hacer la autovía porque así la comunicación entre Cáceres y Badajoz sería mejor y más fluida. Seguro que los pájaros se pueden buscar una nueva casa.”

Respuesta 3. Nivel 2, convencional. Estadio 3. Expectativas interpersonales, pertenencia al grupo.

“La autovía debe hacerse porque siempre estamos a la cola de todo. Yo creo que ya es el momento de que Extremadura demuestre que puede hacer lo que quiera en su territorio, ya está bien de ser el jardín de España.”

Respuesta 4. Nivel 2, convencional. Estadio 4. Normas sociales establecidas.

“Yo, Miguel, no sé muy bien si debe hacerse o no. Lo que creo es que si no está permitido atravesar una ZEPA, será por algo. Así que creo que debemos cumplir la ley.”

Respuesta 5. Nivel 3, postconvencional. Estadio 5. Contrato social.

“A mí me parece que la autovía debe hacerse porque el nivel de desarrollo de una región depende de la calidad de sus infraestructuras. Si se consideran los beneficios y los peligros de aumentar la calzada, me parece que la riqueza que se puede generar conectando Cáceres y Badajoz es mayor que los riesgos ecológicos”

Respuesta 6. Nivel 3, postconvencional. Estadio 6. Reglas universales éticas.

“La autovía, Miguel, no se debería hacer porque comprometer el equilibrio ecológico es algo que no es deseable ni para nosotros ni, sobre todo, para nuestros hijos. Hay que buscar otros medios de desarrollo que no pongan en peligro la riqueza y biodiversidad de Extremadura”.

Anexo 2: Cuestionario de evaluación

Nombre y apellidos:

Opinión del compañero:

Nivel y Estadio:

Razón:

Propia opinión:

Nivel y Estadio:

Razón:

Evaluación de la actividad

Evaluación numérica:

Comentarios:

¿Ha cambiado tu opinión sobre el asunto de la refinería?

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

El trabajo de investigación que hemos desarrollado se sitúa en el marco de la reflexión sobre la ética profesional y el desarrollo de las competencias éticas en los estudiantes universitarios y futuros profesionales. Nos hemos adentrado fundamentalmente en dos elementos claves de la ética profesional en lo que se refiere a su finalidad de investigación y docencia. Por una parte, lo que afecta a la motivación de los jóvenes universitarios extremeños en su quehacer esencial que es el estudio y la dimensión ética de profesionales en activo. Por otra, hemos pretendido enlazar este análisis con lo que en la ética profesional viene llamándose “el bien interno” de las profesiones. En este sentido son dos objetivos prioritarios los que nos han centrado en nuestro trabajo: el sentido ético profesional (el bien interno de las profesiones) y la motivación de los estudiantes actuales en conexión con dicho bien interno.

En orden a responder a estos objetivos el trabajo ha tratado de analizar los factores que influyen en la toma de decisiones éticas de universitarios (estudiantes y egresados) sobre el “bien interno” de su profesión. Se ha estudiado la finalidad o “bien interno” (valor intrínseco) de las profesiones en la sociedad actual. Se ha analizado el nivel de percepción ética entre profesionales del ámbito educativo y no educativo mediante una encuesta realizada durante 2009 a una muestra de 88 personas sensibilizadas y concienciadas con la problemática objeto de esta investigación. Desde los resultados se ha presentado la importancia de la dimensión social y ética de las profesiones, así como las razones que condicionan la aparición de comportamientos corruptos que pervierten el sentido último de cualquier profesión.

A la luz del trabajo realizado en torno al bien interno de profesionales y preocupados por la ética profesional y el bien interno de su quehacer profesional, se elaboró un cuestionario para trabajar y conocer en los estudiantes aquellos aspectos que se consideraron fundamentales para establecer la conexión entre el sentido del estudio y las aspiraciones del bien interno de las profesiones. Dicho cuestionario ha sido respondido en el curso 2012/13 por más de mil estudiantes, representativos del alumnado de la Universidad de Extremadura. Dichas respuestas han servido para poder definir el perfil del universitario extremeño actual, así como para poder analizar y estudiar las hipótesis de relación entre el sentido del estudio y la aspiración ética profesional de los alumnos.

En la intención han estado las siguientes líneas operativas:

- Analizar la literatura existente sobre percepción ética entre estudiantes universitarios.
- Analizar cualitativa y cuantitativamente la percepción ética de profesionales en activo de diversos ámbitos.
- Estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias éticas entre universitarios.
- Analizar cualitativa y cuantitativamente los factores que influyen en las decisiones éticas de estudiantes de la UEx.
- Estudiar la existencia de diferencias de género, económicas, procesuales, geográficas, estudiantiles y religiosas en la dimensión ética de las personas encuestadas.

Consideramos que el trabajo de investigación elaborado es de interés a varios niveles: científico, social, educativo y político.

- A nivel científico realiza varias aportaciones recientes a la investigación sobre percepciones éticas de estudiantes. En particular de jóvenes universitarios de la UEx.
- A nivel social este proyecto cubre el vacío existente sobre la situación del estudiantado de la UEx, vinculando su estudio con la vocación social de la Universidad.
- A nivel educativo profundiza en las tareas del Grupo de Innovación Didáctica “Ética del Profesorado Universitario”, en particular, en el desarrollo e implementación en el aula de actividades sobre competencias éticas y dilemas morales, así como su evaluación.
- A nivel de política educativa se pueden derivar diversas recomendaciones que integren de forma transversal los valores éticos en la educación, valores alternativos a los que, de alguna manera, promueve la sociedad actual.

Consideramos que las conclusiones fundamentales así como las perspectivas de nuestro trabajo, en síntesis, son las siguientes:

1. Hoy sigue siendo pertinente y necesario el debate ético en el ámbito universitario. Hay profesores preocupados por la enseñanza de una moral autónoma en los futuros egresados que están dispuestos a encontrarse, consolidando grupos de investigación e innovación, para abrir caminos propios a favor del desarrollo de la competencia ética. Este tipo de iniciativas suelen congregarse a gente dispar que, por propia iniciativa, llevan tiempo realizando su visión de enseñanza superior y demandan espacios donde compartir la experiencia y caminar acompañados.

Se considera necesario seguir trabajando, desde estas iniciativas, con el ánimo de desarrollar el grupo, su nivel de experiencias en el tema de la competencia ética, y lograr la conexión con otros grupos docentes del territorio nacional e internacional preocupados por esta línea de investigación. Articular y favorecer esta manera de entender la Universidad y la formación en esta etapa educativa, que no solo incluya cuestiones de contenido científico y académico, sino también aquellas que tienen que ver con la ciudadanía y el pensamiento moral autónomo, bases de la educación integral de la persona.

2. La profundización sobre la ética del profesorado universitario, en su línea de investigación y docencia en la perspectiva del bien interno de las profesiones, nos muestra como horizonte de la misma el desarrollo integral del alumnado universitario en todas sus dimensiones, a la vez que una investigación de progreso humanizador atendiendo a las necesidades de los otros. Para vivir en el horizonte del bien interno propio de la universidad se requiere en el profesorado formación y elaboración del código ético profesional específico. Dicho código habrá de atender al bien interno profesional específico y fundamentar los valores que se enfrenten a cualquier tipo de corrupción posible.

Abrimos con esta reflexión la necesidad de responder al tipo de estudio que deseamos incentivar en los jóvenes universitarios para que ellos puedan desarrollar su vocación profesional centrados en el bien interno de la profesión. Es el reto que queda planteado y que ha de ser objeto de próximos artículos e investigaciones dentro de nuestra línea de investigación. Para poder incidir en el horizonte de un estudio con sentido ético y de unos profesionales que viven su quehacer profesional desde el bien interno de sus profesiones, es necesario seguir profundizando en positivo sobre la ética del profesorado universitario.

3. La Universidad ha de ser un laboratorio de esperanza para la sociedad, lo será con la herramienta fundamental que es el estudio para la construcción y formación de la persona. Debe perfilarse un modelo de estudio que favorezca ciudadanos y profesionales con el perfil de protagonistas, autónomos, críticos, libres, participativos, comprometidos, comunitarios, generosos, entregados y creativos. En nuestra reflexión y experiencia de años de docencia en la Universidad apostamos por un modelo de estudio que responde a un ideal que hemos señalado. Lo hacemos con la conformidad de que la propia experiencia nos da cuenta de que es posible, cuando al estudiante se le hace protagonista de su persona y su estudio, avanzar hacia un tipo de persona que gestiona su propia existencia como proyecto y que es capaz de diseñar y esperar la historia con horizontes nuevos tanto desde la profesionalidad como desde la ciudadanía.

En el contexto de una sociedad del mercado y el consumo que configura los valores del hombre actual en claves de éxito y de riqueza, es urgente favorecer un tipo de estudio y de cultura que promueva la transformación de dichos valores, para ello es conveniente continuar con experiencias compartidas interuniversitarias que

prioricen estos aspectos de calidad ética en el ámbito universitario. Caminar hacia universidades de justicia y dignidad humana, a través de grupos concienciados y concienciadores, que pongan en su horizonte la utopía de un humanismo universal y un saber ecuménico que logre transversalizar todo el estudio con la urdimbre de los derechos humanos.

4. Los profesionales, cuando son personas con un proceso amplio de reflexión y profundización en lo que se refiere a la dimensión vocacional y ética de la profesión –como observamos en los miembros del movimiento de Profesionales Cristianos de Acción Católica– saben encontrarse para compartir lo que se refiere a la dimensión social y humana del ejercicio profesional como lugar de realización personal, priorizan los medios que les llevan a la excelencia en su trabajo como el trabajo en equipo y el refuerzo positivo, discernen con claridad lo que es corrupción, bienes externos e internos de la profesión, y comparten la preocupación por recuperar el código ético actualizado de su profesión así como el deseo de desarrollar esta competencia en los futuros profesionales, en orden a una mayor excelencia. Es de subrayar cómo especialmente puede observarse este punto en los profesionales del ámbito educativo.

Es muy importante poder continuar favoreciendo en campos específicos profesionales estas reflexiones y buscar el modo de influir en los colegios profesionales para que favorezcan la formación en la excelencia con claves de calidad ética, con el verdadero equilibrio entre los bienes externos –necesarios para todos– pero iluminados y dirigidos por el bien interno de la profesión.

5. Las hipótesis que consideraban la relación interna entre las motivaciones del estudio comprometido y solidario con la aspiración al bien interno de las profesiones quedan mostradas con la aplicación de test estadísticos específicos (χ^2). A través de ellos se confirman las hipótesis de trabajo experimentalmente de tres maneras distintas. El análisis estadístico muestra la veracidad de la hipótesis que consideraba la correlación entre las motivaciones del estudio –socialmente comprometido, solidario, servicial y movido por la vocación– que dicen tener los estudiantes y la aspiración al bien interno de las profesiones a las que aspiran dichos estudiantes universitarios extremeños.

Queda abierto el trabajo estadístico para poder seguir confirmando dichas correlaciones entre tipo de estudio y bien interno de las profesiones con variables nuevas que nos aporta el trabajo de encuestas realizado en la universidad extremeña, extensible a otras universidades, y así poder profundizar en el análisis de las motivaciones, sus causas y sus consecuencias con respecto a la profesión y su ética.

6. Los universitarios extremeños consideran que uno de los valores que menos se ha desarrollado en la Universidad al día de hoy es el que se refiere a la ecología y cuidado del medio ambiente. Ante este hecho consideramos que es posible

trabajar con metodologías implementando herramientas que desarrollen la educación ética dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. El dilema moral cruzado se introduce como un instrumento útil que, además, potencia la educación ambiental de los alumnos, ya que se demuestra estadísticamente la correlación entre percepción ambiental conservacionista y desarrollo moral. La experiencia demuestra también la prevalencia de argumentos ambientales y su identificación con un nivel mayor de desarrollo moral.

Los resultados alientan la aplicación de esta herramienta en otros campos y con mayor proyección, sobre todo en estudiantes universitarios con vocación docente. Es conveniente continuar con las acciones en las aulas que potencian el desarrollo moral autónomo de los alumnos, tal como venimos haciendo en el grupo de Innovación Docente de la Universidad de Extremadura.

ANEXOS

ANEXO 1

DISEÑO DE UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN DE LAS MOTIVACIONES PROFESIONALES Y PERSPECTIVAS ÉTICAS DEL ALUMNADO DE LA UEX

Este artículo presenta el proceso de elaboración de un cuestionario para analizar las motivaciones estudiantiles, profesionales y perspectivas éticas del alumnado universitario extremeño. El análisis se enfoca en concreto a elementos fundamentales de configuración de los jóvenes estudiantes en el horizonte de su personalidad, orientación profesional y ciudadana en la perspectiva de la ética profesional y civil, así como vocacional. Interesa fundamentalmente lo que se refiere a las perspectivas éticas profesionales, pero atendiendo a lo que es la formación integral de la persona, en todos los niveles: deontológico, social, personal, cívico.

1. INTRODUCCIÓN

Los objetivos básicos de la enseñanza universitaria presentan como fundamental, para la institución y la demanda de sus alumnos, el formar profesionales cualificados y adaptados a las exigencias del mercado laboral. Podemos decir que los demandantes de este servicio universitario es lo que más valoran en los centros universitarios cuando tratan de elegir entre ellos. Actualmente también se está valorando que con las nuevas titulaciones y planes de estudios se tiende a acortar las distancias entre los conocimientos transmitidos y las necesidades y demandas de las sociedades actuales y reforzar así la transmisión de los conocimientos aplicados. Sentimos cada día más claro cómo la tendencia en la enseñanza universitaria apunta a la mejora de la educación profesional con una formación más diversa y especializada y enfocada al desarrollo de habilidades prácticas, flexibles y continuas.

Somos testigos de un cambio del conocimiento como *proceso* al conocimiento como *producto*, un cambio que supone en definitiva que, “*la universidad ya no es tanto lugar de desarrollo educativo y personal dedicado a un proceso interactivo que se estima valioso en sí mismo, sino más bien un lugar donde el conocimiento se considera un bien que toman aquellos que van adquirir allí las últimas competencias técnicas y capacidades analíticas*”¹²². Se valora, por tanto, más las competencias, habilidades y resultados que sus posibilidades de conocer, pensar e interpretar críticamente la totalidad social, incluso su propia profesión y ciudadanía¹²³. Estos planteamientos van en detrimento de otros aspectos humanizadores de la universidad, así como debilitamiento del pensamiento crítico y las acciones enfocadas a una concepción más abierta de las necesidades y el desarrollo del ser humano¹²⁴. La sociedad se ve con profesionales cualificados

¹²² R. Barnett (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa, p.30.

¹²³ Cfr. J. Habermas (1984) *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos; J. Marcovitch (2002) *La universidad (im)posible*, Madrid; G. Neave (2001) *Educación superior; Historia y Política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa; M.A. Quintanilla (1999) *La misión y el gobierno de la universidad abierta*, *Revista Occidente*, 216, pp.117-146.

¹²⁴ Se impone la necesidad auspiciada por A. Cortina de que el excelente profesional debería tener hoy en día una relación directa con la ética y la moral, en el desarrollo de sus competencias (1999) *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona, Galaxia Gutenberg. Comulgamos con el planteamiento filosófico expuesto admirablemente por X. Zubiri en su teoría de la “*inteligencia sentiente*” (1986) *Sobre el hombre*, Madrid, Edit. Alianza; y con el lejano, pero certero, Ginés de los Ríos (1902) cuando hablaba de “*hacer un universitario distinto, que se caracterice por el rigor de su preparación científica y profesional, por su*

técnicamente pero al mismo tiempo los nota más incapacitados para dotar de significado y sentido a sus acciones, discutir los métodos o cuestionar los objetivos y resultados¹²⁵.

La pobreza social que genera la visión del conocimiento como mero producto aplicado, está demandando que los currículos de la enseñanza superior combinen proporcionalmente las cuestiones intelectuales y éticas¹²⁶, algo que parece cada vez más difícil habida cuenta de la tendencia actual de la que venimos hablando.

Conforme a este planteamiento de una formación universitaria integral, que no se quede en meros aprendizajes de competencias y habilidades, sino que desarrolle elementos para la reflexión y la crítica en la labor profesional, social y ciudadana, es donde se enmarca este cuestionario que quiere ser un instrumento de análisis de las perspectivas ética y motivaciones profesionales de los alumnos en la universidad de Extremadura. Lo que se pretende con el cuestionario y el estudio de sus resultados es provocar la reflexión y el debate sobre los valores y motivaciones que tienen los alumnos y que se transmiten en nuestra universidad, y a la vez ser instrumento para la evaluación del modelo ético actual en la comunidad universitaria y guía para la propuesta de estrategias y herramientas concretas de intervención, que hagan viable un modelo de enseñanza más integral y alternativo. El campo del cuestionario que planteamos es el de la relación entre la formación universitaria y los valores, especialmente lo que se refiere a la motivación del estudio y el bien interno de las profesiones a las que desean acceder desde la formación universitaria¹²⁷. El objeto es el análisis de la realidad universitaria en lo que se refiere al modelo ético de estudiante y de profesional futuro que se genera en las aulas actualmente. El enfoque general con el que trabajamos es el de la sociología de la educación y el de la ética profesional. Nos centramos aquí en un estudio que pretende ser de análisis cuantitativo descriptivo y explicativo sobre el alumnado universitario extremeño que nos dé cuenta de los valores dominantes en ellos, y de la incidencia que está teniendo la universidad en las actitudes y valores de los alumnos a través de la

integridad moral, por su desinterés hacia los medios fáciles y brillantes” en: Sobre reformas en nuestras universidades. Escritos sobre la universidad Española, 148, Madrid, Espasa Calpe, pp.45-145.

¹²⁵ Cfr. J.M., Escudero (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*, Barcelona, Ariel.

¹²⁶ Nos parece sugerente y acertado el planteamiento de Miquel Martínez acerca de las tres dimensiones que se pueden identificar en la función ética de la universidad en la sociedad actual: deontológica, relativa al ejercicio de las profesiones; ciudadana y cívica; humana, personal y social. Cfr. M. Martínez (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior en *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp.85-102.

¹²⁷ Nos situamos en la línea de F. Esteban (2004) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: Un cambio de mirada desde la Universidad*, Bilbao, Desclée de Brouwer. En la misma dirección se encuentran trabajos específicos: R. García López (2002) *Deberes cívicos de los estudiantes universitarios*, Madrid, UNED; *Ibid.*, El profesorado universitario ante la ética profesional docente, *Revista Española de Pedagogía*, 235, 545-566; M. Martínez, F. Esteban (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.

formación recibida en sus aulas y campus.¹²⁸ En nuestro horizonte está la cuestión y el deseo de lograr una persona, profesional y ciudadano, que se interese y se atreva a saber y a sentir, pero sobre todo que sepa implicarse en el mundo en que vive, sepa comprometerse en proyectos de ciudadanía activa y sepa atreverse a cambiar y a transformarlo.¹²⁹

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo central de la investigación de este cuestionario es analizar las motivaciones profesionales y perspectivas éticas del alumnado universitario extremeño. El análisis se enfoca en concreto a elementos fundamentales de configuración de los jóvenes estudiantes en el horizonte de su personalidad y orientación profesional y ciudadana en la perspectiva de la ética profesional y civil, así como vocacional. Nos interesa fundamentalmente lo que se refiere a sus perspectivas éticas profesionales, dado que lo que nos mueve es poder ofrecer ideas para posibles cauces de formación ética, formales y no formales, en el ámbito universitario para las futuras generaciones de profesionales extremeños. Pero queremos atender a lo que es formación integral de la persona, entendiendo que la formación ética ha de darse en todos los niveles: deontológico, social, personal, cívico.¹³⁰ Nos interesan datos y objetivos del siguiente orden:

2.1. Datos personales

Comenzaremos por señalar datos personales que nos parecen de importancia para conocer los contextos y las circunstancias que han favorecido un modo de pensamiento y de comportamiento en ellos. Muchos de los planteamientos que se mueven en

¹²⁸ Somos conscientes del recelo del ámbito universitario a la formación de ciudadanía y de valores democráticos, en todo caso se acepta algo más la perspectiva deontológica profesional, sin que esté muy desarrollada tampoco. Este tema lo podemos ver desarrollado en J. Escamez; M. Martínez y P. Ortega (2005) Los valores de la educación en el Espacio de Educación Superior Europeo en: V. Esteban Chaparría (Ed.) El espacio Europeo de Educación Superior, Valencia. Universitat Politècnica de Valencia. pp 165-198. Ni que decir tiene que una gran línea inspiradora del planteamiento de la ética de la ciudadanía nos viene de A. Cortina (1997) *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.

¹²⁹ Cfr. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2003: J.M. Cobo, Formación universitaria y educación para la ciudadanía., pp. 359-375; J. Escamez, La educación para la participación en la sociedad civil, pp. 191-211; M. Rodríguez y M. Sabariego, Educación para la ciudadanía europea, pp.295-320; G. Vázquez, Sociedad, red, ciudadanía cognitiva y educación, pp.13-31.

¹³⁰ Cfr. J.Puig, en M. Martínez; J.M. Puig; J. Trilla (2003) Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación, Revista interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15. Universidad de Salamanca, pp. 57-94.

profesionales adultos vienen configurados por procesos que han vivido en su infancia, adolescencia y juventud, la mayoría de las veces motivados por elementos externos.

Nos parecerá importante todo lo que se refiere a su procedencia geográfica, escolar, situación social, nivel económico, nivel cultural y postura religiosa.

2.2. Elección de la Titulación en la que se están formando

Analizaremos lo que tiene que ver con la elección de su carrera, tanto el orden de petición de la misma, como los motivos y razones de dicha elección. A la hora de presentar los motivos y razones tendremos que ofrecer alternativas de bienes internos, externos y metas personales.

También habremos de plantear como están viviendo estas motivaciones y aspiraciones en su proceso universitario tanto en su llegada a la universidad como en el suceder de los cursos. No interesa saber si han fortalecido sus motivaciones, si se han desvanecido o se han transformado, en el contacto con el proceso formativo directo de la carrera.

2.3. Profesión u oficio

Se trata de la disyuntiva trabajo o empleo. No es fácil discernir bien en el contexto actual ambas orientaciones, máxime en la situación de crisis en la que nos encontramos, pero nos parece sugerente que los alumnos puedan responder esta cuestión, viendo si han elegido una profesión por lo que van a realizar en el ejercicio de la misma, o han priorizado de modo unilateral la posibilidad de conseguir un empleo a la hora de elegir sus estudios.

2.4. Preocupación social y solidaria

Nos parece importante también el indagar sobre su posición sobre los problemas sociales de la sociedad y su consideración de relación de sus estudios y su profesión futura con respecto a ellos. Nos preocupa lo que tiene que ver con su visión de la pobreza en el mundo y la necesidad de implicarse en dicho tema. Para ello nos servirá constatar su participación actual en compromisos de orden social y de justicia, así como su conocimiento de lo que ocurre en el mundo actual de la globalización.¹³¹

¹³¹ Nos mueve el deseo de un humanismo inspirado que entendemos como respuesta real a la sociedad y su crisis, entre los pensadores que nos iluminan se encuentra J. Habermas (1999) *La inclusión del otro. Estudios de Teoría Política*, Barcelona, Paidós; y P. Ricoeur (1900) *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.

2.5. La necesidad y el deseo

Queremos saber cómo los alumnos llegan a distinguir entre necesidad y deseo en sus propias vidas, y cómo priorizan a la hora de organizarse. Es interesante que podamos descubrir cómo se sitúan ante las necesidades de los demás y en qué medida están dispuestos a sacrificar sus deseos para atender y responder a las necesidades de los otros.

En este tema habremos de fijarnos también en cómo es su preocupación por la distintas necesidades que como personas tenemos: materiales, culturales y espirituales; tendremos que posibilitar que de alguna manera muestre su modo de priorización en la vida con respecto a las distintas necesidades y valores.

2.6. Bien interno de las profesiones

Otro punto de indagación será el que se refiere a la razón de ser de la profesión a la que aspira, ofreceremos alternativas que tengan que ver con el bien interno, con posibles metas personales y con bienes externos para que puedan elegir o priorizar. Paralelamente observaremos los bienes buscados por los alumnos al aspirar por la profesión en cuestión y le pediremos que valore entre distintos aspectos: seguridad laboral y económica, reconocimiento social, coherencia, gusto personal, realización personal, entrega y utilidad a las personas y a la sociedad.

Aquí sería bueno el poder conectar con el tipo de profesional que más le atrae de aquellos que conocen y con cual les gustaría más identificarse.

2.7. El estudio y el estudiante

Trabajaremos con respecto a su modo de entender el estudio y su modo de realizarlo; aquí tendremos en cuenta las dos posturas que responder a dos modelos de personas, centrados en sí mismos o abierto a los demás y desde ahí plantearemos cuestiones de relación con los otros compañeros, con los profesores, el tiempo libre, su implicación en la universidad.

2.8. Ante la corrupción

Analizaremos su postura personal actual ante la corrupción y de cara al futuro profesional. Ahondaremos en cómo percibe él la corrupción en el ámbito universitario al que pertenece actualmente y cómo la ve en la profesión a la que quiere pertenecer. Nos interesa que pueda pronunciarse sobre cómo se sitúa actualmente cuando descubre corrupción a su alrededor y si la acepta como algo normalizado.

2.9. Formación ética

Le preguntaremos en torno al tema de la ética profesional. En primer lugar para observar si la considera algo subjetivo, íntimo y personal, o acepta que tiene objetividad, que es pública y comunitaria. Le plantearemos principios éticos que los valore priorizando. Nos interesa saber si considera que está siendo suficientemente formado en todas las dimensiones, y si la dimensión ética la considera importante; aquí analizaremos su visión sobre la formación ética que lleva a cabo la Universidad en sus planes de estudios de los distintos títulos universitarios.

Tendrá su importancia el que contemplemos cómo ven ellos a los profesores en orden a lo que es un planteamiento ético de la profesión y lo que se refiere a un estudio solidario, en equipo, comunitario, organizado¹³².

2.10. Implicación y participación

Buscaremos aquellos indicios que nos puedan dar muestra de su nivel de preocupación por lo social y lo público, así como de la inquietud por la transformación de la sociedad de cara a establecer relaciones más humanas y más justas. Un indicio de sus niveles de implicación en sus propios ámbitos será el termómetro de su participación en el ámbito organizativo de la universidad y de su centro o facultad.

Estas podrían ser anotaciones fundamentales para estructura el cuestionario que nos sirviera de base para conocer el ser y el hacer de nuestros jóvenes universitarios en sus aspiraciones y expectativas profesionales. La intención que nos mueve es la de articular modos en la sociedad y en la universidad que desarrollen la dimensión ética de las profesiones en todos los que se están formando en sus aulas. Este reto nos parece fundamental en la sociedad en la que vivimos; hay consenso en la necesidad de revitalizar y recrear valores éticos¹³³ que den respuestas a los problemas que nos vamos encontrando en un mundo globalizado y en una cultura que está demandando caminos nuevos para poder construir una sociedad más humana y fraterna. Es la clave transversal de la que se habla en el desarrollo de la competencias éticas en el proceso de educación superior europeo.¹³⁴

¹³² En el tema de la relación profesores alumnos es interesante el planteamiento de la obra de J. Trilla (1992) *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona, Paidós.

¹³³ Necesidad que ha sido proclamada constantemente por los pensadores actuales como Habermas: "cuando el conocimiento quedó ligado (S.XIX) a las actividades productivas, la teoría y la ciencia dejó de tener valor formativo para las personas para pasar a ser un elemento la posesión del cual facilitaba el control o el ascenso social" (1984. 98). Avisados ya previamente por Ortega y Gasset (1930).

¹³⁴ Cfr. D. Rychen y A. Tiana, (2004) *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience* (Paris, UNESCO). Algunos establecen que para la formación

3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

El proceso de Bolonia plantea la necesidad de desarrollar competencias en los alumnos. Entre ellas propone la competencia de la ética. Nos centramos en esta competencia y queremos analizar dos aspectos que consideramos fundamentales para conocer el desarrollo de la misma en los alumnos, por un lado el sentido –actitudes y motivaciones– del estudio que están realizando; por otro nos interesa las aspiraciones y motivaciones que tienen como futuros profesionales.

- a. Creemos que hay una correlación entre ambas cuestiones: que aquellos alumnos que tienen un sentido del estudio comprometido, participativo, servicial y solidario, vocacionado, comparten aspiraciones y motivaciones profesionales del mismo orden. Y por el contrario, que aquellos que tienen un sentido del estudio más individual, económico y pragmático tienen aspiraciones y motivaciones profesionales en la misma dirección, con menos preocupación de las cuestiones de tipo ético y social.
- b. Creemos que la preocupación por el sentido del estudio y de la ética profesional en el ámbito universitario es precaria, se da por hecho que ya vienen formados y que es un espacio no propio para docentes universitarios. De este modo los alumnos no perciben que les esté llegando una formación ética, a la vez que no sienten que en la universidad se fomenten valores fundamentales, incluso viven en la sensación de que en la universidad se dan injusticias y cierto tipo de corrupción, con ausencia de valores importantes.
- c. Creemos que en la sociedad del bienestar –acentuado por la crisis actual–, el tipo de ciudadano –y por lo mismo de jóvenes universitarios– en lo que se refiere a las cuestiones sociales es bastante ajeno a los problemas de lo público, y que sólo aquellos que tienen un sentido del estudio más social y humanista se muestran abiertos al deseo de transformación de la sociedad a favor de la igualdad y la justicia, especialmente para los más débiles del sistema.
- d. Creemos también que la dimensión religiosa –aquellos que han tenido un proceso creyente, acompañado y madurado–, tiene que ver para facilitar un sentido del estudio vocacionado, altruista; y se plantean la profesión desde el bien interno de la misma en orden a servir a los demás.

universitaria para la ciudadanía debe integrar la promoción del aprendizaje de dos tipos de competencias: unas de carácter específico –competencias para el ejercicio de la ciudadanía – y otras de carácter genérico – competencias éticas– en M. Martínez y F. Esteban (2005) “Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Española de Pedagogía*, nº 230.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Dado que el objetivo planteado tiene como centro el descubrir y analizar las motivaciones profesionales y perspectivas éticas del alumnado de la universidad de Extremadura, optamos por una metodología cuantitativa, que acompañaremos también con elementos cualitativos portados desde la experiencia de docencia en los últimos años y trabajos con alumnos en las aulas.

Nos centramos aquí en el aspecto cuantitativo y su estrategia. Para el análisis y descripción de las motivaciones profesionales y perspectivas éticas dominantes en el alumnado universitario extremeño y el contraste entre alumnos de primer año y los que ultiman sus grados aplicamos una estrategia cuantitativa. Creamos un cuestionario – modelo encuesta estructurada–, contrastado con expertos y experimentado en las aulas. El cuestionario se articula en torno a seis dimensiones:

- A. **DATOS BÁSICOS:** Edad, sexo, número de hermanos, centro de estudios, compatibilidad estudio-trabajo, centro de estudio primario y secundario, nivel de estudios de los padres, situación laboral de los padres, nivel de ingresos de la familia, opción política, nivel asociativo, participación en la universidad.
- B. **ACTITUDES Y MOTIVACIONES PERSONALES HACIA EL ESTUDIO:** por qué estudian, razones de elección de carrera, finalidad del estudio, valores en la universidad, ocupación del tiempo libre.
- C. **ASPIRACIONES Y MOTIVACIONES EN EL ÁMBITO PROFESIONAL:** Finalidad de las profesiones, opción de espacio laboral, deseo de ser funcionario, lugar de trabajo, futuro laboral, razón de ser del trabajo.
- D. **VALORES, ACTITUDES, MOTIVACIONES Y COMPORTAMIENTOS ÉTICOS:** Ante las injusticias, disposición al engaño, conciencia de corrupción profesional, formación ética en la universidad, valores ausentes en las profesiones,
- E. **ACTITUDES, OPCIONES RELIGIOSAS Y VALORES ÉTICOS:** Situación religiosa, imagen de Dios, valoración de las instituciones, relación entre profesión, religión y compromiso.
- F. **OPINIONES Y ACTITUDES SOBRE CUESTIONES SOCIALES:** Significado de solidaridad, ante la renta mínima básica, sentido del salario y valoración del mismo.

La unidad de análisis ha sido el alumnado de primer y último curso de las distintas facultades y centros de la universidad de Extremadura, optando por un muestreo aleatorio estratificado por centros, sexo y por curso (primer y último curso). El error muestral es inferior al 5%. La tabla siguiente resume la distribución de encuestas por

centros y sexos del alumnado encuestado durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13.

DISTRIBUCIÓN DE ENCUESTAS POR CENTROS DE LA UEX

Centros	Hombres	Mujeres	%Hombres	%Mujeres	Total	%Total
Ciencias	37	64	36,63	63,37	101	9,04
Económicas	57	92	38,26	61,74	149	13,34
Educación	28	65	30,11	69,89	93	8,33
Industriales	45	4	91,84	8,16	49	4,39
Agrarias	20	23	46,51	53,49	43	3,85
Medicina	21	32	39,62	60,38	53	4,74
Enfermería SES	5	8	38,46	61,54	13	1,16
Biblioteconomía	12	17	41,38	58,62	29	2,60
C.U. Mérida	26	11	70,27	29,73	37	3,31
Santa Ana	6	18	25,00	75,00	24	2,15
Politécnica	84	77	52,17	47,83	161	14,41
Enfermería Ter. Oc.	6	26	18,75	81,25	32	2,86
Ciencias del Deporte	11	16	40,74	59,26	27	2,42
Derecho	21	27	43,75	56,25	48	4,30
Filosofía	12	29	29,27	70,73	41	3,67
Veterinaria	20	14	58,82	41,18	34	3,04
F. Profesorado	33	59	35,87	64,13	92	8,24
Empr-Turismo	20	23	46,51	53,49	43	3,85
Plasencia	18	30	37,50	62,50	48	4,30
Total	482	635	43,15	56,85	1117	100,00



ANEXO 1. Encuesta sobre motivaciones y comportamientos éticos

ENCUESTA SOBRE MOTIVACIONES Y COMPORTAMIENTOS ÉTICOS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Esta encuesta es **ANÓNIMA**. Por favor, responde con atención y sinceridad a todas las preguntas.

No te llevará más de 10-15 minutos aproximadamente. Gracias por tu colaboración.

NO MARQUES TUS RESPUESTAS EN ESTE CUESTIONARIO, HAZLO DIRECTAMENTE EN LA "HOJA DE RESPUESTAS" QUE TE HAN ENTREGADO JUNTO CON ESTE CUESTIONARIO

A.) DATOS BÁSICOS

1. EDAD. A: 18 años B: 19 años C: 20 años D: 21 años E: 22 ó más años

2. SEXO. A: Hombre B: Mujer

3. Número de hermanos/as (sin incluirte tú). A: 1 B: 2 C: 3 D: 4 E: 5 ó más

4. Lugar habitual de residencia. A: Población de menos de 10.000 habitantes B: Más de 10.000 hab.

5., 6., 7. y 8. CENTRO DE ESTUDIOS.

5. Centro (Campus de Badajoz – área 1):

A: Ciencias B: Económicas C: Educación D: Industriales E: Agrarias

6. Centro (Campus de Badajoz – área 2):

A: Medicina B: Enfermería SES C: Biblioteconomía D: C.U. Mérida E: C.C. Santa Ana

7. Centro (Campus de Cáceres – área 1):

A: Politécnica B: E.U. Enfermería y T.O. C: Deporte D: Derecho E: Filosofía y Letras

8. Centro (Campus de Cáceres – área 2):

A: Veterinaria B: Formación Profesorado C: Empresariales y Turismo D: C.U. Plasencia

9. Curso. A: 1º B: Último curso de la carrera

10. Compatibilizas los estudios universitarios con... (Marcar una opción).

A: Sólo estudio B: Estudio y trabajo C: Estudio y oposito D: Otras situaciones

11. y 12. Centro educativo en el que has estudiado. (Marcar una opción en cada etapa educativa).

11. Primaria y ESO. A: Público B: Concertado C: Privado religioso D: Privado no religioso

12. Bachiller. A: Público B: Concertado C: Privado religioso D: Privado no religioso

13. Nivel de estudios del padre. (Marcar una opción).

A: Ninguno B: Primaria C: Secundaria D: Universidad

14. Nivel de estudios de la madre. (Marcar una opción).

A: Ninguno B: Primaria C: Secundaria D: Universidad

15. Situación laboral del padre. (Marcar una opción).

A: Paro B: Trabaja C: Tareas del hogar D: Trabajo y tareas del hogar E: Pensionista

16. Situación laboral de la madre. (Marcar una opción).

A: Paro B: Trabaja C: Tareas del hogar D: Trabajo y tareas del hogar E: Pensionista

17. Nivel aproximado de ingresos familiares anual.

A: Menos de 10.000 € (menos de mil euros mensuales)

B: Entre 10.000-20.000 € (hasta mil quinientos euros mensuales)

C: Entre 20.000-30.000 € (hasta dos mil euros mensuales)

D: Entre 30.000-40.000 € (hasta tres mil euros mensuales)

E: Más de 40.000 € (más de tres mil euros mensuales)

18. Preferencias políticas (marca la opción que más te define).

A: Derecha B: Izquierda C: Centro D: Ninguno E: Otros (ecologistas, alternativos, etc.)

19. En qué asociaciones o actividades que se organizan en tu centro universitario participas:

A: Consejo alumnos B: Club debate C: Actividades deportivas D: Tuna, teatro y otros

E: Conferencias y actividades culturales

20. Suelen participar votando en las elecciones que hay en la universidad:

A: Siempre B: Casi siempre C: Algunas veces D: Sólo en las de delegados de clase E: Nunca

B.) ACTITUDES Y MOTIVACIONES PERSONALES HACIA EL ESTUDIO

¿POR QUÉ ESTUDIAS? (Clasifica cada una de las opciones siguientes según la importancia que tienen para ti)

21. Porque mis amigos estudian A: Muy importante B: Importante C: Poco importante D: Nada

22. Porque quiero ser útil a los demás A: Muy importante B: Importante C: Poco importante D: Nada

23. Porque no tengo trabajo A: Muy importante B: Importante C: Poco importante D: Nada

24. Porque mis padres quieren que estudie A: Muy importante B: Importante C: Poco importante D: Nada

25. Para asegurarme un futuro económico A: Muy importante B: Importante C: Poco importante D: Nada

26. Para que me valoren más los demás A: Muy importante B: Importante C: Poco importante D: Nada

27. Para ser más crítico y responsable A: Muy importante B: Importante C: Poco importante D: Nada

28. Señala las 3 razones principales que te han llevado a la elección de tu carrera (Marcar sólo 3):

A: Algo tenía que hacer

B: Es una carrera con prestigio

C: Es una carrera que me permitirá encontrar pronto trabajo y ganar dinero

D: Es lo que quieren mis padres

E: Vocación, es lo que me gustaba

VALORA tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre tu estudio:

29. Para sacar buenas calificaciones A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

30. Para relacionarme y aprender de y con otros A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

31. Estudiar no es mi prioridad A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

32. Para comprender y transformar la realidad A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

33. Me agobian los estudios A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

34. Me siento realizado cuando estudio A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

35. Estudio lo que me dicen y ya está A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

36. En tu opinión, elige los 3 valores que más se fomentan en la Universidad:

A: Afán de superación

B: Ecología y Cooperación al desarrollo

C: Competitividad

D: Sentido del trabajo bien hecho

E: Trabajo en equipo

37. En tu tiempo libre, al margen del que pasas en la universidad, a qué 2 actividades dedicas más tiempo:

A: Estudiar

B: Estar con los amigos y/o pareja

C: Estar con la familia

D: Actividad en alguna asociación, grupo, deportes, etc.

E: Chatear, navegar por internet, etc.

C.) ASPIRACIONES Y MOTIVACIONES EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

38. Piensas que las profesiones existen para... (Marca sólo la opción prioritaria según tu opinión):

A: Para satisfacer las necesidades de los otros

B: Por demanda y organización del mercado laboral

C: Por razones personales de subsistencia

D: Para diferenciar a los profesionales (por ejemplo, médico) de los obreros (albañil)

39. Si pudieras escoger, ¿en qué tipo de empresa preferirías trabajar?:

A: Privada B: Pública C: Cooperativa D: Autónomo E: No lucrativas

40. En tu futuro profesional ¿deseas opositar y ser funcionario público? A: No B: Sí C: No lo sé

41. Si respondes afirmativamente, ¿POR QUÉ? (Marcar sólo la opción predominante):

- A: Porque es lo más seguro y estable
- B: Porque apuesto por lo público
- C: Porque es lo que hacen casi todos
- D: Porque mis padres u otros familiares son funcionarios
- E: Porque son trabajos cómodos y no muy exigentes

42. ¿En qué lugar te gustaría trabajar? (Marcar sólo la opción preferente):

- A: En Extremadura
- B: En otra Comunidad Autónoma
- C: Fuera de España
- D: Me da igual
- E: No lo sé

43. Espero que mi vida laboral sea... (Marcar sólo la opción preferente):

- A: Conforme a mi vocación profesional.
- B: Tendré que aceptar el trabajo que sea por necesidades económicas.
- C: Al principio aceptaré cualquier contrato y luego lucharé por mi vocación profesional.
- D: Tengo más o menos asegurado ya mi trabajo futuro (en el negocio familiar, contactos, etc.)
- E: No lo sé.

ORDENA las 3 razones siguientes para desempeñar un trabajo: (Señala una opción diferente, A, B o C, entre cada una de las razones):

44. Sueldo A: Mayor importancia B: Importante C: Menor importancia

45. Mi realización personal A: Mayor importancia B: Importante C: Menor importancia

46. Las necesidades de los demás A: Mayor importancia B: Importante C: Menor importancia

D.) VALORES, ACTITUDES, MOTIVACIONES Y COMPORTAMIENTOS ÉTICOS

47. ¿Ves injusticias en la universidad? A: No B: Sí C: No lo sé

48. ¿Cómo actúas ante las injusticias? (Marca la opción más habitual)

- A: Soy indiferente B: Me callo C: Suelo criticarlas
- D: Las denuncio formalmente E: Me asocio con otros para transformarlas

49. Cuando estudias, ¿estarías dispuesto a engañar para salir beneficiado (en los exámenes, trabajos de clase, apuntes, etc.)?

A: No B: Sí C: No lo sé

50. ¿Crees que existe corrupción en el ámbito profesional al que tú aspiras?

A: No B: Sí C: No lo sé

51. Si tu respuesta es afirmativa: Según tu opinión, ¿qué tipo de corrupción es la que más se da? (Marca sólo la opción más habitual)

A: Sobresueldos, dinero negro B: Incumplimiento horarios y funciones
C: Uso privado de bienes públicos D: Trato inadecuado al usuario
E: Defraudar a Hacienda

52. ¿Estás recibiendo formación ética en tus estudios universitarios? A: No B: Sí C: No lo sé

53. ¿Consideras fundamental la formación ética para ser estudiantes y profesionales competentes?

A: No B: Sí C: Es cosa de cada uno en su conciencia D: No lo sé

54. Marca los 2 valores que consideras que más faltan hoy en los ámbitos profesionales

A: Falta trabajo en equipo
B: Falta cuidado de lo público
C: Falta competencia profesional
D: Faltan precios honrados y justos
E: Falta verdad, transparencia y sentido de la justicia

E.) ACTITUDES, OPCIONES RELIGIOSAS Y VALORES ÉTICOS

55. ¿Cómo te consideras a nivel religioso? (Marcar la opción elegida)

A: Católico B: Ateo C: Agnóstico D: Otras religiones E: No sé

56. Si te consideras católico ¿con qué tipo de los siguientes te identificas? (Marca 1 opción)

A: Practicante B: No practicante C: Activo y comprometido D: No sé

57. EN TU OPINIÓN, ¿cuál crees que es tu "imagen de Dios"? (Marcar sólo la opción predominante):

A: Juez B: Moralista C: Padre y amigo D: Ritualista E: Ninguna o no sé

CUÁL ES TU VALORACIÓN de las siguientes instituciones:

58. Partidos políticos A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa

59. Iglesia católica A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa

60. Voluntariado y ONGs A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa

61. Instituciones educativas A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa
62. Medios de comunicación A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa
63. Comunidades islámicas A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa
64. Asociaciones culturales, deportivas A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa
65. Consejo de la juventud y asoc. Juveniles A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa
66. Entidades financieras (bancos y cajas) A: Muy importante B: Importante C: Poco D: Nada E: Negativa

SEÑALA tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

67. La vida profesional no tiene nada que ver con las creencias religiosas

A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

68. Ser buen cristiano implica un compromiso social y político

A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

69. La vivencia religiosa pertenece exclusivamente al ámbito privado

A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

70. El compromiso contra la pobreza NO es sólo de los cristianos

A: Muy de acuerdo B: Bastante C: Poco D: Nada

F.) OPINIONES Y ACTITUDES SOBRE CUESTIONES SOCIALES

71. Señala 2 de las siguientes acciones que más se acercan a la idea que tú tienes de la solidaridad:

- A. Luchar por un sistema de redistribución de la renta cada vez más justo
- B: Contribuir al bienestar social mediante el trabajo/profesión que uno desempeña
- C: Participar económicamente en el sostenimiento de alguna asociación de interés social
- D: Ayudar al entorno familiar y de amistad más cercano
- E: Promover y participar en obras sociales de países del tercer mundo

72. ¿Consideras que todas las personas deberían recibir una “renta mínima” mensual para poder cubrir sus necesidades básicas SIN tener que pasar obligatoriamente por el mercado laboral?

A: No B: Sí C: No lo sé D: Sólo los más pobres, enfermos, vulnerables o en riesgo de exclusión

EN TU OPINIÓN, si el Estado aprobase una Ley que concediera a todos los ciudadanos el derecho a una “renta mínima” mensual para cubrir sus necesidades básicas sin que nadie se viera obligado a trabajar,

73. ¿Piensas que habría más consecuencias positivas o negativas?

A: Más positivas B: Más negativas C: No sé

74. ¿Cuáles serían las principales consecuencias negativas? (Marcar sólo las 3 opciones preferidas):

- A: Fomentaría más la vagancia
- B: Fomentaría la economía sumergida
- C: Se rechazarían los trabajos menos cualificados y más duros
- D: Atraería más inmigración (“efecto llamada”)
- E: Aumentarían los impuestos (habría que pagar más a Hacienda)

75. ¿Cuáles serían las principales consecuencias positivas? (Marcar sólo las 3 opciones preferidas):

- A: Evitaría la corrupción
- B: Ayudaría mejor que los actuales subsidios
- C: Muchos buscarían el trabajo que más les gusta
- D: Muchos se dedicarían al voluntariado
- E: Estimularía el trabajo autónomo

SEGÚN tu opinión, a la hora de regular el salario que debe recibir una persona es necesario tener en cuenta:

76. Lo necesario para mantener una familia

- A: Muy importante B: Importante C: Menos importante D: Es indiferente E: No sé

77. Que la persona tenga o no niños que mantener

- A: Muy importante B: Importante C: Menos importante D: Es indiferente E: No sé

78. Lo bien que la persona haga el trabajo

- A: Muy importante B: Importante C: Menos importante D: Es indiferente E: No sé

79. La responsabilidad que entraña el trabajo

- A: Muy importante B: Importante C: Menos importante D: Es indiferente E: No sé

80. Los años invertidos en educación

- A: Muy importante B: Importante C: Menos importante D: Es indiferente E: No sé

81. Que el trabajo requiera supervisar a otros

- A: Muy importante B: Importante C: Menos importante D: Es indiferente E: No sé

82. Lo mucho que la persona trabaje

- A: Muy importante B: Importante C: Menos importante D: Es indiferente E: No sé

REFERENCIAS

- Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.
- Cortina, A. *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Escudero, J.M. (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- Esteban Chaparría, V. (Ed.) *El espacio Europeo de Educación Superior*, Valencia. Universitat Politècnica de Valencia.
- Esteban, F. (2004) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: Un cambio de mirada desde la Universidad*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- García López, R. (2002) *Deberes cívicos de los estudiantes universitarios*, Madrid, UNED.
- García López, R. (2002) El profesorado universitario ante la ética profesional docente, *Revista Española de Pedagogía*, 235.
- Ginés de los Ríos (1902) Sobre reformas en nuestras universidades. *Escritos sobre la universidad Española*, 148, Madrid, Espasa Calpe.
- Habermas, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos.
- Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de Teoría Política*, Barcelona, Paidós.
- Marcovitch, J. (2002) *La universidad (im)posible*, Madrid-Cambridge.
- Martínez, M (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior en *Revista Iberoamericana de Educación*, 42.
- Martínez, M., F. Esteban, F. (2005) “Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Española de Pedagogía*, nº 230.

- Martínez, M., J.M. Puig, J.M., Trilla, J. (2003) Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación, Revista interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15.
- Neave, G. (2001) *Educación superior; Historia y Política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa.
- Quintanilla, M.A. (1999) La misión y el gobierno de la universidad abierta, *Revista Occidente*, 216.
- *Revista de Educación*, Número extraordinario 2003, sobre “educación y ciudadanía”.
- Ricoeur, P. (1900) *Sí mismo como otro*, Madrid, Ed. Siglo XXI.
- Rychen, D., Tiana, A. (2004) *Developing key competencias in education: some lessons from international and national experience*, Paris, UNESCO.
- Trilla, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona, Paidós.
- Zubiri, X. (1986) *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza.

ANEXO 2

UNIVERSITARIOS EXTREMEÑOS 2015

El proceso investigador realizado se concreta en el conocimiento y análisis de la juventud universitaria extremeña con el propósito de extraer los datos que nos muestren la realidad acerca de las motivaciones del estudio y las aspiraciones profesionales de la misma, de cara a contrastarlos con claves de ética profesional y más en concreto con el llamado “bien interno” de las profesiones. La finalidad del mismo está orientada a facilitar y descubrir caminos pedagógicos para desarrollar las competencias éticas en la formación de los universitarios actuales como futuros profesionales y ciudadanos.

INTRODUCCIÓN

Presentamos datos del resultado de una investigación científica que se ha llevado a cabo con la intención de obtener una visión general de la juventud universitaria extremeña. Se pretende una visión actualizada de temas que tienen que ver especialmente con el sentido del estudio y el bien interno de las profesiones. Los estudiantes actuales están llamados a ser profesionales y ciudadanos próximamente, y se considera de primer interés qué tipo de profesional y ciudadano es el que se está generando en los ámbitos universitarios, qué motivaciones y aspiraciones son las que habitan en su interior y las que se promueven por parte de la institución universitaria. El desarrollo de las competencias ética es uno de los elementos transversales pretendido en el proceso de Bolonia, en la convergencia europea de los estudios superiores. Con este trabajo se busca abrir camino a esta competencia, desde un análisis integral de la situación de los universitarios extremeños actuales.

En este artículo se resumen y seleccionan los datos generales más significativos logrados con el estudio, por razón de extensión y pensando en el interés de los mismos de un modo general. En la exposición seguimos los mismos apartados del cuestionario. Se trata de ofrecer una perspectiva amplia de las cuestiones que conciernen a la juventud universitaria extremeña en lo que se refiere a la motivación y sentido del estudio, a la vez que a sus aspiraciones y esperanzas profesionales en el contexto de la sociedad actual. Es un punto de partida que abre la posibilidad de líneas de análisis, así como exploraciones complementarias de la masa de información de la encuesta, como podrían ser análisis diferenciales de muchos otros tipos a los que se han realizado en este trabajo concreto. El campo queda abierto, desde este análisis, para investigadores que deseen sumarse e ir completando este estudio utilizando la base de datos que se ha elaborado a tal efecto. La universidad de Extremadura podrá ser la primera beneficiaria de la utilidad del trabajo y, desde ella, se abrirá a todo el mundo universitario y sociológico que tenga interés en el tema propuesto.

El proceso investigador realizado se concreta en el conocimiento y análisis de la juventud universitaria extremeña con el propósito de extraer los datos que nos muestren la realidad acerca de las motivaciones del estudio y las aspiraciones profesionales de la misma, de cara a contrastarlos con claves de ética profesional y más en concreto con el llamado “bien interno” de las profesiones. La finalidad del mismo está orientada a facilitar y descubrir caminos pedagógicos para desarrollar las competencias éticas en la formación de los universitarios actuales como futuros profesionales y ciudadanos.

La pretensión está cifrada en la búsqueda de datos que nos informen de elementos importantes como son:

- a. Estudiar las características socio estructurales de la población universitaria extremeña y sus opciones políticas, asociativas y participativas en la universidad.
- b. Analizar lo que se refiere a las actitudes y motivaciones personales del estudio.
- c. Detectar las aspiraciones y motivaciones de cara al futuro profesional.
- d. Conocer los valores, actitudes, pensamientos y comportamientos éticos de los estudiantes.
- e. Obtener datos sobre la relación entre sus actitudes, opciones religiosas y los valores éticos.
- f. Saber de sus planteamientos y opiniones en cuestiones sociales acerca de la valoración de las instituciones, la renta básica y el salario.

La información es obtenida en un trabajo realizado sobre un cuestionario de ochenta y dos ítems –contrastado, probado y experimentado previamente– que respondieron mil diecisiete universitarios. Siguiendo un diseño muestral a partir de los datos estadísticos de la población universitaria extremeña de 2011-12. La selección de las unidades de aula de muestreo se hizo al azar, de una forma estratificada, proporcional y representativa de la población estudiada por sexo, curso de carrera y facultad o centro universitario. La información resultante fue tabulada y procesada en la Universidad de Extremadura por el servicio informático de la misma.

Nos adentramos sin más en la descripción de la población universitaria de un modo general destacando aquellos datos y aspectos que nos parecen más significativos y relevantes de los datos obtenidos en la investigación. Dejamos abierto para posteriores investigaciones los elementos más específicos y transversales de dichos datos.

1. DATOS GENERALES DE LA JUVENTUD UNIVERSITARIA EXTREMEÑA

El único estudio existente sobre los universitarios extremeños, de modo directo y explícito, fue realizado por un equipo de trabajo dirigido por Fernando González Pozuelo, catedrático de sociología de la universidad de Extremadura, y se publicó en el año 2.000¹³⁵. En él se da una visión general de la juventud universitaria extremeña, atendiendo a unos objetivos concretos como fueron conocer las características socioestructurales, analizar la vida académica, las relaciones familiares, el tiempo libre y su uso, sus demandas, preocupaciones y problemas, las actitudes políticas y religiosas, las adicciones, las actitudes xenófobas y otros juicios de valor. El estudio presente se ha configurado

¹³⁵ Cfr., González Pozuelo, F., (1999) *Juventud universitaria extremeña del 2000*, Servicio de publicaciones, Universidad de Extremadura, Cáceres.

atendiendo más a la preocupación por todo lo que tiene que ver con la motivación del estudio y la referencia al bien interno de las profesiones, buscamos aquellos aspectos que más configuran la ética personal y profesional, pero sin obviar aspectos generales y colindantes con el estudio ya realizado en nuestra universidad. Mostraremos los resultados obtenidos y haremos referencias de contraste con el estudio anterior. Para presentar los datos seguiremos el esquema trazado por las cuestiones planteadas en el cuestionario realizado por los alumnos universitarios, exponiendo sólo los datos generales y aquellos que consideramos interesantes desde una mirada general a los mismos.

1.1. Características socioestructurales

Tratamos de ver de un modo genérico y de forma orientativa cuáles son las características de la población que se está analizando. Los estudiantes se han clasificado atendiendo a la edad, sexo, residencia.

Sexo

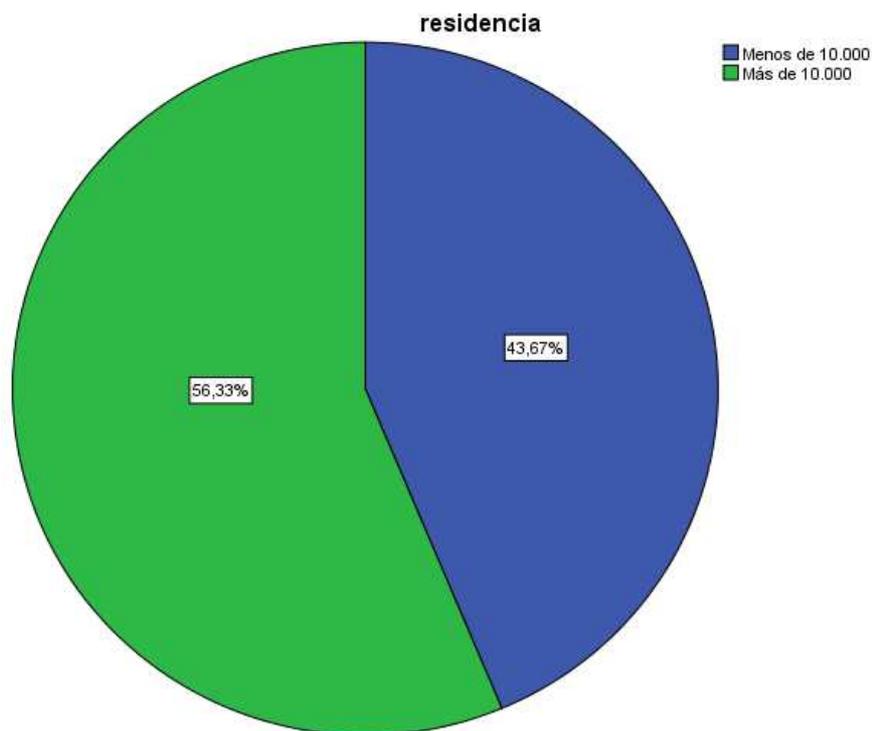
La población escogida al azar en el desarrollo normal lectivo de las aulas en la universidad nos da una muestra proporcional de chicos y chicas, en que el sexo femenino aventaja en trece puntos al masculino. En este sentido se ha avanzado respecto a la presencia de la mujer en la universidad, comparando con el estudio anterior, dónde sólo se mostraba que la mujer avanzaba en un punto al sexo masculino y se hablaba ya de la carrera ascendente realizada por ella, hoy podemos decir que se observa desequilibrio favorecedor de presencia femenina en el colectivo de los estudiantes universitarios¹³⁶. Lo cual nos puede estar indicando que el fracaso escolar y la interrupción de los procesos estudiantiles en Extremadura se dan más en el sector masculino que en el femenino. Por otra parte está claro que en la cultura actual la mujer se sitúa con primacía en el ámbito universitario con un trabajo y una preparación elevada, lo cual supone un ámbito de igualdad e incluso de superioridad en lo que se refiere a acceso a las titulaciones que suponen mayor exigencia académica.

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
	Hombre	428	42,25
	Mujer	585	57,75
	Total	1013	100,0

¹³⁶ Los datos de matriculación del curso 2012-13 nos dan cuenta de este desequilibrio: de 24.721 matriculados, son mujeres 13.287 mientras que varones son 11.434.

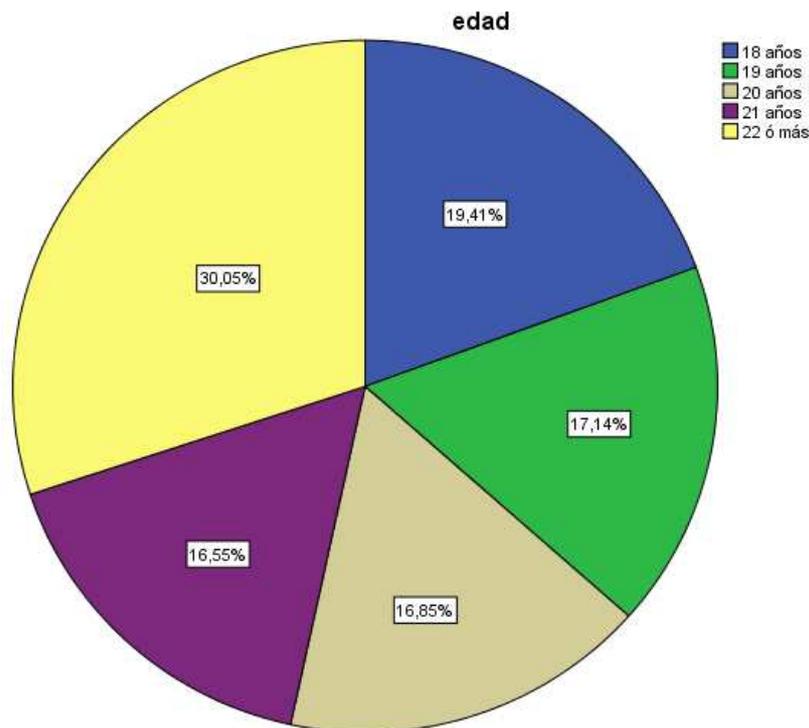
La población

Es de interés la procedencia de los estudiantes con respecto a las poblaciones de origen. Se ha diferenciado entre poblaciones de más de diez mil habitantes y las de menos. Nos encontramos con una mayoría que pertenecen a poblaciones mayores de diez mil habitantes (56,33%). En el avance del estudio podremos ir descubriendo características más propias del ámbito rural con respecto al urbano, sobre todo en lo que se refiere a las aspiraciones estudiantiles y a las zonas de fracaso escolar.



Edad

En cuanto a la edad, hemos de tener en cuenta que el estudio se ha hecho optando por asignaturas de primer y último curso de los grados, lo que estructura el perfil de los datos, que integra tanto a los que han realizado su primera matrícula en la universidad como aquellos que llevan más de un curso pero todavía tienen las materias pendientes del primero. Por otra parte también nos da cuenta de aquellos que están ultimando sus estudios de grado. Los primeros se encontraría entre los dieciocho años (19,41%), diecinueve (17,14%), 20 (16,85%), y en los que finalizan –más o menos– se podría situar los de veintiuno (16,55%) y los de 22 y más (30,05%)



Economía

El contexto de crisis económica nos puede hacer entender los datos económicos de las familias que ellos consideran que les son propios. En la escala elegida para facilitarles la clasificación se establecieron graduaciones de múltiplos de diez mil, entendíamos que en la clase baja estarían los de menos de diez mil, en la media baja los que se sitúan en la segunda banda, en media-media los de la tercera, y en media-alta los que perciben ingresos por más de cuarenta mil. Llama la atención que más de la mitad (52,3%) se sitúan en escalas que podemos considerar de la zona baja y media baja, pero no es de extrañar si tenemos en cuenta que los datos de pobreza en Extremadura son casi de un cuarenta por ciento en la población en general, o si miramos la posición de Extremadura en los niveles de renta de las comunidades autónomas españolas y europeas. Aun así, si tuviéramos que valorar cuántos alumnos llegan de los niveles de pobreza grave y severa nos daríamos cuenta que de esa banda, que es bien ancha en la región –unos cien mil habitantes según el informe Foessa– no llega nadie a la universidad, excepto alguna excepción muy particular. Es de considerar que si hace quince años la mayoría de los universitarios se consideraban de clase media (66,1%)¹³⁷, con distintos matices, en la actualidad lo hacen muchos menos (37,7%). Será de un interés particular el poder ver cómo afecta a la motivación del estudio y a las aspiraciones profesionales el contexto económico y social en el que se sitúa el joven universitario extremeño, la relación entre economía y vocación.

¹³⁷ Ibid., 27

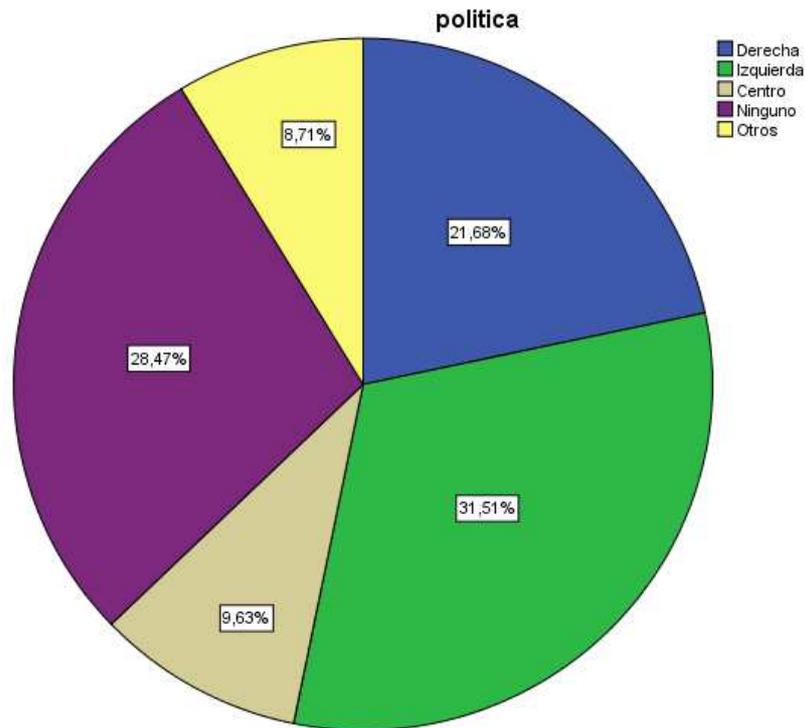
Renta familiar	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 10.000€	241	25,6
Entre 10.000-20.000€	346	36,7
Entre 20.000-30.000€	191	20,3
Entre 30.000-40.000€	96	10,2
Más de 40.000€	68	7,2
Total	942	100,0

Adscripción política y participación universitaria

Se pregunta también sobre la posición política en la que se identifican. En los resultados detectamos una mayoría que se identifica con la izquierda (31,51%), otro bloque en la derecha (21,68%), otro sector más minoritario en el centro (9,63%), en la pluralidad de otros no especificados también se identifica un grupo menor (8,71%). Comparado con los datos que nos ofrece el profesor Pozuelo¹³⁸ en el año 2000 descubrimos que entonces se situaba en la derecha un grupo bastante menor (11,7%), en el centro –derecha e izquierda– un grupo amplio (25,9%), en la izquierda un grupo considerable (20,7%), considerándose apolíticos (19,1%) y sin definirse (22,5%) una mayoría. Se ve el efecto del bipartidismo en la región y a nivel nacional a lo largo de estos años en los jóvenes. Lo que más nos puede llamar la atención es el grupo tan amplio que no se identifica con ninguno, y las razones de fondo que pueden estar dándose para dichas respuestas, que pueden ir desde la desafección a la política por la decepción con la corrupción que se ha podido dar en partidos y sindicatos, por la indiferencia política signo de una cultura indolente e individualista, o por el miedo a la identificación política en nuestro país que todavía se considera una cuestión muy íntima y reservada para lo privado y no manifestada en público.

No podemos olvidar que muchos ciudadanos también manifiestan que, a veces, no ven las fronteras entre unas posiciones y otras, ideológicamente hablando. De todos modos se considera interesante poder analizar la relación entre el tema objetivo de nuestro estudio y estas opciones políticas de la población universitaria extremeña.

¹³⁸ Ibid., 191



Unido al punto de la adscripción política ha parecido oportuno preguntar también por su participación en la política universitaria, tomando como referente las votaciones que se realizan dentro de la propia universitaria, los datos obtenidos muestran también un perfil interpelante de ciudadanía y participación en los jóvenes estudiantes en su propio espacio de interés estudiantil. Observemos la tabla siguiente:

Votaciones Universitarias	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	164	16,6
Casi siempre	157	15,9
Algunas veces	234	23,7
Sólo delegados clase	227	23,0
Nunca	206	20,9
Total	988	100,0

Llama la atención como, respecto a las votaciones en la universidad, el “nunca” (20.9%) supera al “siempre” (16,6%), o como el “nunca”, o “sólo en el aula para

delegados” o algunas veces (67,16%) dobla la participación constante en el grado de casi siempre o siempre (32,5%). Nos encontramos con una realidad de participación pobre, aunque el tema en el que se decide afecta directamente a los votantes. Nos interesará investigar la relación entre estas actitudes en el campus y la motivación del estudio y el futuro profesional y ciudadano de los estudiantes actuales.

En lo que se refiere a la participación e implicación de los alumnos en actividades, asociaciones, etc. nos encontramos con los siguientes datos: sólo un 52,8% de los alumnos encuestados señalan alguna participación en el ámbito universitario, lo que supone que un 47,2% no han participado nunca en nada. El grupo de los que participan en las actividades universitarias se dividen del siguiente modo:

Participación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Consejo alumnos	67	12,3	12,3	12,3
Club debate	14	2,6	2,6	14,9
Actividades deportivas	195	35,8	35,8	50,7
Tuna, teatro y otros	43	7,9	7,9	58,6
Conferencias y actividades culturales	225	41,4	41,4	100,0
Total	536	100,0	100,0	

Notamos que la mayoría de sus participaciones son puntuales en actividades organizadas dentro de las facultades y que en la mayoría de los casos tienen que ver con asuntos valorados con referencia a las asignaturas – a las que asisten en lugar de las clases ordinarias– o con valoración de créditos curriculares. En lo que supone una participación de mayor organización y por lo tanto de compromiso y constancia –Club debate (2,6%), Tuna, teatro...(7,2%), consejo de alumnos (12,3%)– la participación es mucho menos significativa. Será interesante estudiar el perfil de aquellos que más se involucran en estas últimas y su modo de entender el estudio y la universidad. Es de destacar cómo las actividades más propias que ellos mismos organizan y para las que están más disponibles son aquellas que tiene que ver con el ejercicio deportivo (35,8%), en estas la estructura y organización depende totalmente de ellos y siempre se realizan, no ocurre así con los consejos de alumnos en las facultades que tienen más dificultades para mantenerse de un modo organizado y continuado, estando habitualmente minorías muy individuales que suelen permanecer tiempo sin tener quien les releve en el quehacer de representación. Es de notar la casi total desaparición de las asociaciones estudiantiles en el ámbito de la universidad, a veces aparecen nominalmente sin realidad de fondo real. Consideramos

que es uno de los temas de mayor importancia como reto para la universidad el recobrar la participación activa de alumnado en su propio funcionamiento y cómo desarrollar en ellos dimensiones de creatividad, de desarrollo personal e integral.

1.2. Características familiares

Es importante conocer el entorno familiar de los jóvenes universitarios, donde han crecido y se han desarrollado hasta llegar a su etapa de juventud. Es el factor de socialización más importante y significativo para el ser humano. Se presentan datos para conocer el número de hermanos, así como la trayectoria educativa y la situación laboral de los padres de los alumnos universitarios. Los datos obtenidos podrán ayudarnos en la investigación abierta para conectar y analizar la relación con la motivación y el sentir ético de los jóvenes en la universidad y de cara al futuro profesional. Se podrá confirmar –si es así– cómo el hecho de que los padres tengan una buena formación y hayan culminado sus estudios universitariamente le has capacitado para una mejor motivación y sentido ético de los estudios en sus hijos. Es más, en cuanto los padres sean y ejerzan profesiones cualificadas podrán haber sido, o no, referentes de ética para sus hijos de cara a un futuro profesional.

Formación de los padres y las madres

Nos encontramos con una población universitaria cuyos padres tienen un nivel educativo en su mayoría (44,5% padres; 46,3% madres) de estudios secundarios; un gran grupo se sitúa aún en sólo estudios de primaria o ninguno (37,8% padres; 34,5% madres). Los niveles universitarios son alcanzados por el 17,65 % de los padres y el 19,3% de las madres, viéndose un proceso de superación de la formación de la madres sobre los padres en los niveles educativos más altos de secundaria y universidad (62,1% padres; 65,6% madres). Dentro de unos años estas diferencias serán mucho más significativas dado el desequilibrio actual en lo que se refiere al sexo en los universitarios.

Padres	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	50	5,2
Primaria	311	32,6
Secundaria	424	44,5
Universidad	168	17,6
Total	953	100,0

Madres	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	38	4,0
Primaria	291	30,5
Secundaria	442	46,3
Universidad	184	19,3
Total	955	100,0

Si observamos los datos de hace tres lustros¹³⁹ nos daremos cuenta que la formación de los padres ha avanzado en porcentajes significativos reduciéndose lo que se refiere al grupo de ninguna formación (Padres 11,2%; Madres 7,9%), los de primaria (P 50,5%; M 42%) y aumentado notablemente en la actualidad los que poseen estudios secundarios (P 20,9%; M 25,6%) y el nivel universitario se mantiene (15,1%; M 20,9%).

Situación laboral de los padres

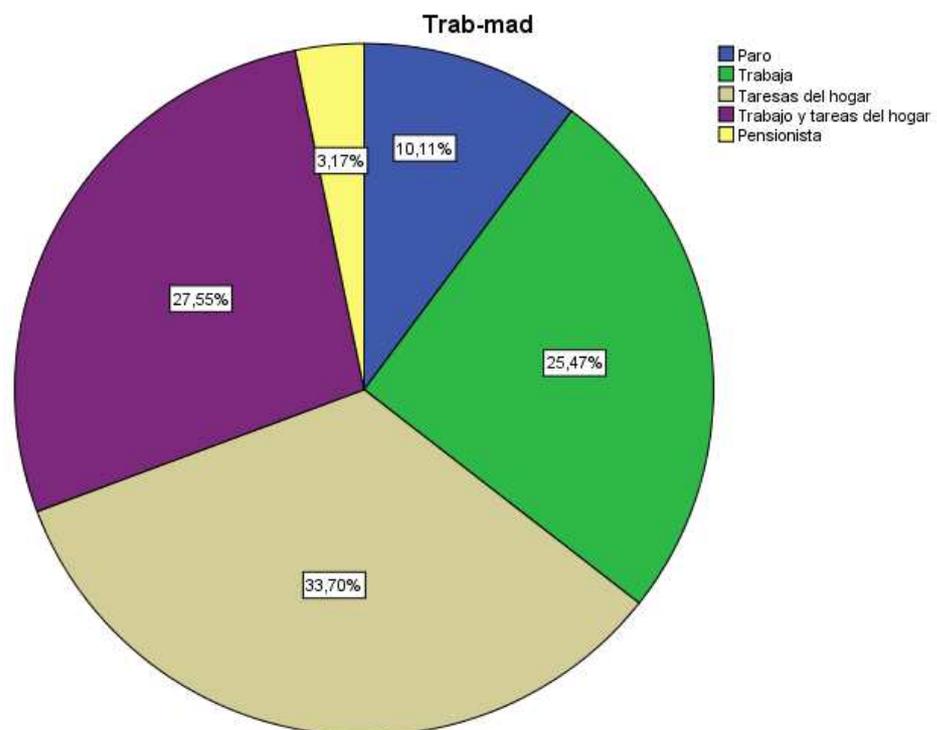
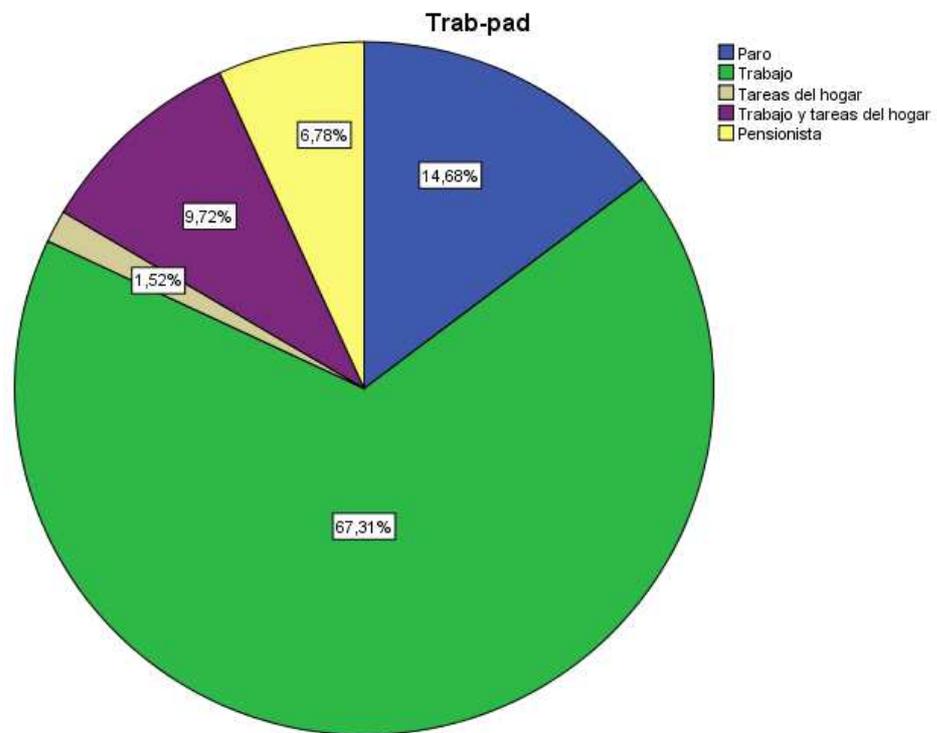
Respecto a la situación laboral de los padres nos encontramos con unos datos que nos hablan de un modo de entender la vida familiar y el papel de la mujer en el contexto social actual. La relación en referencia a las tareas del hogar es significativa, mientras un 33,70 % de las mujeres se dedican totalmente a ellas, sólo un 1,52% de varones lo hace; mientras que un 27,55% de mujeres compagina trabajos y tareas del hogar, sólo lo hace un 9,72% de varones; mientras que un 67% de varones se dedica sólo al trabajo, en las mujeres nos encontramos con un 25,47%; el paro también castiga más al varón (14,68%) que a la mujer (10,11%), explicable por la cantidad de mujeres que se dedican con exclusividad al hogar. Aunque todavía se vea el desequilibrio entre sexos y las cargas hogareñas y laborales, llama la atención el cambio cultural y social que se ha dado en quince años respecto al trabajo de la mujer y la implicación de los varones en las tareas del hogar, en el 2000 la mayoría de la mujeres se dedicaban a ser amas de casa (64%)¹⁴⁰ y trabajaban un tercio (29%), los padres trabajaban en su mayoría (81,1%) y sólo un grupo minoritario de padres ayudaba en las tareas habitualmente (14%)¹⁴¹ y casi ninguno se dedicaba a las tareas del hogar (0,2%). La comparación de los datos nos habla de una transformación social de calado originada tanto por razones culturales como laborales y de mercado. Todos estos

¹³⁹ Ibid., 34.

¹⁴⁰ Ibid., 35

¹⁴¹ Ibid., 102

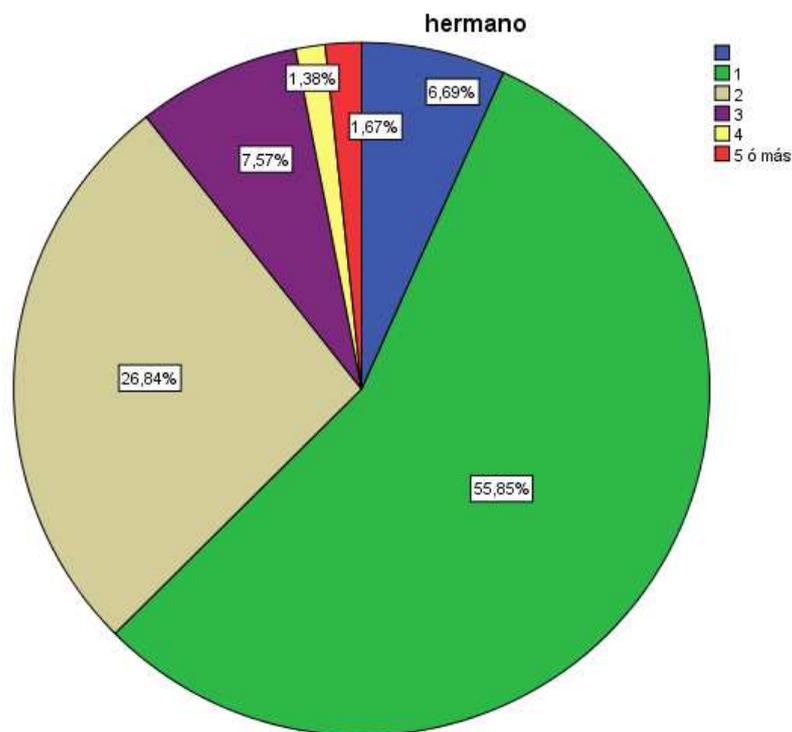
elementos podrán también ayudarnos a entender la configuración de los universitarios extremeños, en sus aspiraciones laborales, profesionales, sociales y éticas.



Número de hermanos

Se ha estimado conveniente el poder inferir datos acerca de la relación que puede establecerse en la visión del estudio y el futuro profesional y ético de los universitarios el vivir en una familia reducida o amplia, teniendo en cuenta el número de hermanos, y poder considerar cómo están constituidas las familias de los que acceden a la universidad, teniendo en cuenta que hay un gran número de jóvenes en Extremadura que no acceden a los estudios universitarios.

Encontramos que la mayoría son los que tienen un solo hermano (55,85%) lo que nos presenta un modelo de familia que se impone en la sociedad con dos hijos. Hijos únicos son un 6,69%, mientras que con dos se sitúan el 26,84% y superando los tres, cuatro, cinco o más un 10,62%. Los datos confirman que aunque se impone el modelo de familia de dos hijos, en las familias con universitarios hay un 37,46% de familias numerosas.



1.3. Datos académicos y escolares

Es fundamental conocer los datos de la población analizada en el estudio que presentamos, especialmente los que se refieren a la perspectiva académica y escolar, ya que iluminarán el análisis de los resultados que responderán a los objetivos marcados acerca de la motivación y horizonte profesional y ético de los estudiantes. Interesa en este apartado conocer al individuo en su rol de ser universitario, cuál ha sido su

trayectoria, dónde se ha formado durante sus estudios primarios y secundarios, qué carrera y centro universitario ha elegido, cuál es su participación en la universidad, etc. Tratamos de conocer la base estudiantil y el presente de su quehacer en la universidad, y comenzamos por ofrecer los datos más básicos de la misma.

Los alumnos encuestados se reparten entre todos los centros de la Universidad de Extremadura, tanto en los centros que le son propios como aquellos que son anexos a la misma. El reparto ha sido proporcional a los datos que tenemos de la universidad y su alumnado en el curso 2010-2011, según el número de alumnos que tenía cada centro. Así queda mostrado en el gráfico:

Facultades y Centros	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias	66	6,5
Económicas	137	13,5
Educación	81	8,0
Industriales	47	4,6
Agrarias	50	4,9
Medicina	51	5,0
Biblioteconomía	25	2,5
C.U. Mérida	32	3,1
C.C. Santa Ana	23	2,3
Politécnica	156	15,3
E.U. Enfermería y T.O.	31	3,0
Deporte	26	2,6
Derecho	49	4,8
Filosofía y Letras	43	4,2
Veterinaria	31	3,0
Formación Profesorado	83	8,2
Empresariales y Turismo	40	3,9
C.U. Plasencia	46	4,5
Total	1017	100,0

Se puede observar en los gráficos que los estudios que oferta la universidad reparten el alumnado en un número similar entre los semidistritos de Cáceres y Badajoz, con una minoría en los centros placentinos y emeritenses, así como los adscritos.

Curso en el que están matriculados

En referencia al curso en el que se encuentran matriculados los estudiantes, hay que decir que el estudio comprende a individuos de ambos sexos cursando sus estudios en los cursos primero y último de cada grado. Hemos de tener en cuenta al alumnado que realiza asignaturas de primer curso aunque ya lleve más de un año en la universidad, al haber sido realizadas en aulas de primero y de último curso. Los datos nos muestran un total del 62,9% que están matriculados en primer curso y el 37,71% en el último. Podremos analizar de esta manera una comparativa entre los alumnos que se están iniciando en la universidad y aquellos que ya han realizado su camino de grado en la misma y lo están ultimando.

Alumnos	Frecuencia	Porcentaje
1º	598	62,3
Último curso	362	37,7
Total	960	100,0

Centros en los que realizaron sus estudios previos a la universidad

En lo que se refiere a los estudios de primaria y secundaria el centro en el que los jóvenes han podido recibir los estudios son de orden estatal o privado, y este último puede ser concertado, o privado, religioso o no. Claramente la mayoría de los universitarios vienen de las aulas de la escuela pública (71,77%), un grupo amplio de los colegios concertados (22,37%) y la minoría de colegio privado religioso (5,47) y más insignificante lo que se refiere a privado no religioso.

Centro Primaria-Eso	Frecuencia	Porcentaje
Público	722	71,8
Concertado	225	22,4
Privado religioso	55	5,5
Privado no religioso	4	0,4
Total	1006	100,0

Los datos acerca de los estudios de bachillerato tienen diferencias con los anteriores como podemos observar en el gráfico siguiente. Nos encontramos una diferencia de más de diez puntos de los que vienen de centros públicos a concertados y privados. La razón puede estar en que los estudios de bachillerato no están concertados, excepto en colegios que pertenecen a la orden salesiana y alguno excepcional de la FERE, o a que muchos de los que han estudiado en los centros privados o concertados hayan elegido universidades de otras comunidades autónomas o extranjeras. Estos datos serán de ayuda para analizar cómo ha influido en los alumnos, en sus motivaciones y aspiraciones profesionales, el centro donde han realizados su estudios antes de la universidad. En la comparación con el estudio de Fernando González podemos manifestar que los datos son muy semejantes en este aspecto de formación académica previa a la universidad en lo que se refiere a los centros de origen de los universitarios¹⁴².

Centro Bachillerato		Frecuencia	Porcentaje
	Público	824	82,0
	Concertado	118	11,7
	Privado Religioso	59	5,9
	Privado no religioso	4	0,4
	Total	1005	100,0

2. ACTITUDES Y MOTIVACIONES PERSONALES HACIA EL ESTUDIO

El por qué del estudio

Es conocido el adagio nietzscheano –sobre todo por la divulgación que de él hace V. Frankl en su obra “el hombre en busca de sentido”– acerca de que “quien tiene un por qué para vivir, resiste cualquier como”. Los datos que ahora se exponen quieren averiguar las motivaciones, los porqués de los universitarios extremeños en su estudio. Se les proponen siete motivos para que los valoren en importancia: los amigos, la utilidad para los demás, la inactividad laboral, los padres, el futuro económico, la valoración personal, la capacidad crítica y responsable. En orden de importancia nos encontramos que consideran la razón más importante la seguridad económica en el futuro (76,41%) –95,4% si sumamos la consideración de importante–, les sigue en distancia el querer ser críticos y responsables (38,3%) y el ser útil a los demás (34,20%). Señalan que no tiene ninguna o

¹⁴² Ibid., 43

muy poca importancia para ellos la razón de los amigos (90%) o para ser valorados por los demás (51,2%). La motivación de los padres y la inactividad laboral como motivaciones quedan muy equilibradas en la valoración.

Por un futuro económico		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	774	76,41
	Importante	192	18,95
	Poco importante	32	3,16
	Nada	15	1,48
	Total	1013	100,0

Aunque prevalece claramente la motivación económica, explicable por el mundo mercantil en el que vivimos y la situación de crisis que acucia la sociedad española actualmente, llama la atención como las dos claves que pueden conectar con el sentido ético del estudio tanto en la perspectiva de la construcción de la persona propia – estudio/persona– como del ser para los demás –estudio/bien interno de la profesión– tiene una valoración positiva en el marco señalado por muy importante e importante, arrojando un porcentaje bastante alto; para ser crítico y responsable un 81,8%, para ser útil un 79,2%. Para continuar la investigación queda abierto y planteado quiénes, cómo y por qué eligen la valoración máxima en estos aspectos, y en qué medida coinciden o no unos y otros.

Ser crítico y responsable		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	381	38,3
	Importante	434	43,6
	Poco importante	126	12,7
	Nada	55	5,5
	Total	996	100,0
Ser útil a los demás		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	342	34,2
	Importante	450	45,0
	Poco importante	131	13,1
	Nada	77	7,7
	Total	1000	100,0

Presentamos las gráficas de las tres cuestiones de mayor contraste e importancia de cara a nuestro tema de la motivación del estudio según los resultados obtenidos.

La elección de la carrera

Respecto a la motivación de la elección de la carrera se proponían razones posibles de fondo para estudiarla: hacer algo, el prestigio de la carrera, la posibilidad de trabajar pronto y ganar dinero, la influencia de los padres, la vocación y el deseo. Debían elegir las más significativas para ellos. De este modo podríamos señalar aquellas que más se dan en los alumnos y por descarte las que menos. El resultado obtenido nos muestra que la razón que consideran más fuerte y motivadora en la elección de la carrera ha sido la vocacional –frecuencia de 792 de 1006 respuestas¹⁴³; le siguen otras motivaciones como son encontrar trabajo y ganar dinero –442– y que es una carrera de prestigio –341–. La razón menos considerada de todas es la que hace referencia a la voluntad de los padres –67– y la que habla de tener algo que hacer frente al no hacer nada –218–. No es desdeñable la consideración vocacional de la elección, pues nos habla de que aunque en la visión de la profesión y su razón esté muy fuerte la motivación laboral-económica no por eso se desgarran de la raíz fundamental de lo profesional en el orden vocacional, aunque no se entra en la distinción de si el elemento vocacional está referido, desde las propias capacidades y posibilidades, al gusto o al servicio a los otros en aquello que necesitan de mí.

Elección Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Algo tenía que hacer	218	11,7
Es una carrera con prestigio	341	18,3
Carrera permitirá encontrar trabajo y ganar dinero	442	23,8
Es lo que quieren mis padres	67	3,6
Vocación	792	42,6
Total	1006	100,0

¹⁴³ En el año 2000 la mayoría (58,6%) señalaba como motivación fundamental el aspecto vocacional, seguido por las expectativas de trabajo (19,1%); la menos considerada también fue la de la voluntad de los padres (1,6%), Ibid., 45.

El sentido y para qué del estudio

La investigación pretende conectar la relación existente entre el sentido del estudio y el bien interno de las profesiones, para ello se plantea esta cuestión –unida a la del porqué del estudio– planteando del algún modo el horizonte del estudio, el para qué del mismo y cómo lo están viviendo actualmente. Se ofrecen varias respuestas en orden a ser valoradas por los alumnos: las calificaciones, la relación y aprender de otros, la no prioridad del estudio, para comprender y transformar la realidad, agobio, realización personal, el mínimo. Son cuestiones en paralelo con las planteadas acerca de la seguridad económica, utilidad para los demás y la construcción de la propia persona para ser más crítica y responsable. Los datos revelan que la experiencia de estudio en la mayoría está suponiendo una realización personal (Muy importante e importante: 82,4%) frente a una minoría (17,6%) que se siente poco o nada realizado; coincide prácticamente con el porcentaje que en las motivaciones subrayaban el ser críticos y responsables.

Realización personal		Frecuencia	Porcentaje
	Muy de acuerdo	407	40,7
	Bastante	417	41,7
	Poco	128	12,8
	Nada	48	4,8
	Total	1000	100,0

Lo mismo ocurre con la valoración del estudio para comprender y transformar la realidad, en este caso una mayoría le concede importancia (69,8%), en paralelo con la valoración acerca de ser útil para los demás en el por qué del estudio.

Comprender y transformar		Frecuencia	Porcentaje
	Muy de acuerdo	274	27,5
	Bastante	421	42,3
	Poco	225	22,6
	Nada	76	7,6
	Total	996	100,0

Las calificaciones como fin del estudio, que puede ser el paralelo del éxito en el futuro, también se ven refrendada por un amplia mayoría (81,5%).

Obtener calificaciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	326	32,7
Bastante	487	48,8
Poco	143	14,3
Nada	41	4,1
Total	997	100,0

Los demás datos también están llenos de importancia y significado, llamando la atención que un tanto elevado del alumnado universitario viva el estudio como agobio personal (55,4%), aunque para la amplia mayoría no hay duda que el estudio es su prioridad (83,8%), y valoran extraordinariamente la relación el aprendizaje con y de los compañeros(82,5%). Queda analizar si son los mismos alumnos los que valoran estas posiciones respecto a la realización y bien interno del estudio, tanto en marco de la finalidad como en el de las motivaciones, y que características son las que los configuran.

Un estudio con valores

Una de las claves de nuestro trabajo es lo que se refiere al desarrollo de la competencia ética en el ámbito universitario propiciado por la convergencia de los estudios superiores en el espacio europeo. Con esa intención se ha planteado una cuestión acerca de los valores, que según los estudiantes, son los que más se fomentan en la universidad sobre una batería de cinco propuestas entre los que deben elegir tres, en orden a recoger los que más se fomentan y los que menos, sin valoración ética sobre los mismos. Los valores propuestos para elección son los siguientes: Afán de superación, Ecología y cooperación al desarrollo, competitividad, sentido del trabajo bien hecho, trabajo en equipo. Los resultados nos muestran que para los alumnos los valores que más se desarrollan en la universidad de Extremadura son los de trabajo en equipo –con una frecuencia de 670 sobre 986 respuestas–, sentido del trabajo bien hecho –566–, afán de superación –561–. Tiene una frecuencia bastante alta el que se refiere a la competitividad -503- y la más baja es la que se refiere a la ecología y cooperación al desarrollo –142–. Será interesante el ulterior estudio para ver la correlación de las frecuencias con los estudios que realizan los que las han señalado, y ver en qué facultades y títulos se subrayan más unos valores y otros.

Valores que se dan en la Universidad	Frecuencia	Porcentaje
Afán de superación	561	23,0
Ecología y Cooperación al desarrollo	142	5,8
Competitividad	503	20,6
Sentido del trabajo bien hecho	566	23,2
Trabajo en Equipo	670	27,4
Total	986	100,0

Estudio y tiempo libre

En la sociedad actual cobra un lugar importante el tiempo libre. Para el universitario se entiende que es libre toda la organización personal que él realiza una vez que ha cumplido sus obligaciones de presencia en el centro para sus clases y prácticas, es decir el tiempo reglado que pasa en el campus universitario. ¿Qué hacen los universitarios en las horas que disponen para su libre organización? Se les pide que señalen las dos actividades a las que dedican más tiempo y se les ofrece para elegir cinco posibilidades: estudiar, estar con los amigos y/o pareja, estar con la familia, actividad en alguna asociación, grupo, deportes, etc., y chatear, navegar por internet, etc. Los jóvenes universitarios extremeños priorizan claramente lo que se refiere al mundo de las relaciones tanto de amistad como de pareja –frecuencia de 728 sobre 1001 respuestas–, algo más lejano lo que se refiere a estar con la familia –272– y a participar en actividades en alguna asociación, grupo, deportes –229–. Por encima de las actividades aparece con fuerza la dedicación de tiempo libre a las redes chateando o navegando por internet. Si miramos hacia atrás descubrimos que en el 2000 también aparecía como primera opción el ocio, el estar con los amigos (80%), seguida por los quehaceres en ámbitos más hogareños y privados como los medios, la familia¹⁴⁴.

Tiempo Libre	Frecuencia	Porcentaje
Estudiar	358	19,6
Estar con los amigos y/o pareja	728	39,9
Estar con la familia	272	14,9
Actividad en alguna asociación, grupo, deportes...	229	12,5
Chatear, navegar por internet, etc.	241	13,2
Total	1830	100,0

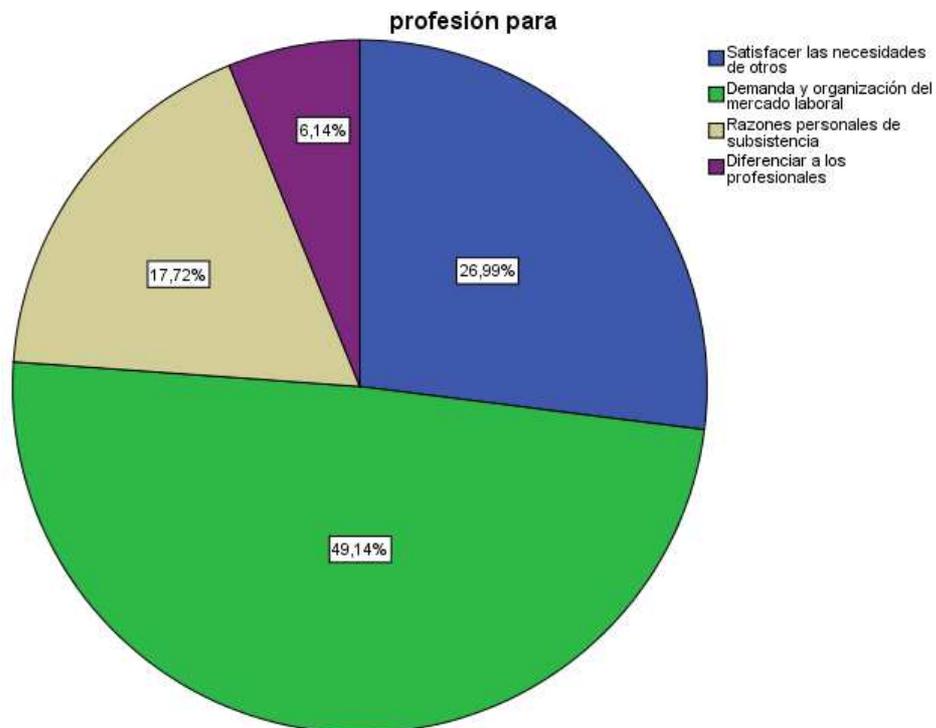
¹⁴⁴ Ibid.,135

3. ASPIRACIONES Y MOTIVACIONES EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

Nos adentramos en el apartado del ámbito profesional. Los alumnos aspiran a ser profesionales y nos interesa percibir cómo entiende la razón de su profesión, así como otros aspectos funcionales: el tipo de empresa en la que les gustaría trabajar, la aspiración a ser funcionarios, el lugar de trabajo, la esperanza de ejercer su profesión.

El sentido de la profesión

Ante la cuestión sobre el sentido y el porqué de la profesión se les ofrece poder responder desde perspectivas distintas: los otros y sus necesidades como razón de la misma –es lo que llamamos bien interno de la profesión–, la razón mercantil y organizativa externa, el yo y su subsistencia como principio del quehacer profesional, y la diferenciación entre unos y otros. La razón más generalizada que aportan es la de orden mercantil (49,14%), seguida de la que podríamos denominar del bien interno, los otros, (26,99%). Un tercer lugar sitúa la subsistencia, al propio yo (17,72) y cierra una minoría que apuesta por la razón más de orden diferenciador dentro de la sociedad y sus escalas (6,14%).



Es importante poder establecer las relaciones con las cuestiones planteadas acerca del sentido y el porqué y para qué del estudio, porque podremos ver como las razones de la profesión están escaladas del mismo modo que las del estudio, será trabajo de una investigación más específica poder establecer las relaciones estadísticas apropiadas para analizar la relación motivación del estudio y sentido ético profesional en los estudiantes universitarios; del mismo modo poder detectar la configuración que incide más en una orientación o en otra del estudio y consecuentemente de las esperanzas de futuro profesional en ellos.

Tipo de empresa y funcionariado

La configuración del mercado actual y la mentalidad propia de nuestra sociedad se deja traslucir en el deseo de los universitarios cuando se les pregunta acerca de su deseo de ámbito de trabajo profesional, la tendencia es a desear un espacio seguro y ajeno en el ámbito de lo público (47,7%), otro gran grupo se inclina por lo privado (32,94%), ya alejado se encuentra el deseo de ser autónomo (13,23%) y casi insignificante los que valoran el ámbito cooperativo (3,78%) o no lucrativo (2,39%).

Deseo futuro laboral	Frecuencia	Porcentaje
Privada	331	32,9
Pública	479	47,7
Cooperativa	38	3,8
Autónomo	133	13,2
No lucrativas	24	2,4
Total	1005	100,0

Entendemos que esta mentalidad y deseo puede ser propio de las carreras elegidas, de la región en la que nos encontramos y la distribución del trabajo que se da en ella actualmente. Ha de ser interesante el ver cómo influyen las carreras en el futuro esperado: ámbito sanitario, educativo, ingenieril, empresario, sociales. Queda también el comparar con otras universidades de autonomías españolas para ver si se repite este estereotipo de aspiraciones o son de otro orden en función de la sociedad en la que se sitúan. Este deseo de trabajo en la empresa pública viene refrendado cuando se le inquiriere sobre el deseo de ser funcionario, ahí los datos son arrolladores con un mayoría que ve clara la opción de ser funcionario (44,81%), un grupo menor que tiene claro dedicarse al sector profesional privado, y un gran grupo que se muestra a la expectativa

sin tener opciones de fondo, esperando acontecimientos futuros (38,17%). También manifiestan claramente porqué optan por lo público, la mayoría ven en ese campo una mayor seguridad y estabilidad (64,37%), y no es despreciable los que lo hacen porque creen en lo público y apuestan por estos servicios (19,93%). Muy por debajo están razones más externas como la comodidad (6%), la tradición familiar (4,94%) o que lo hacen muchos (4,76%).

Lugar de trabajo

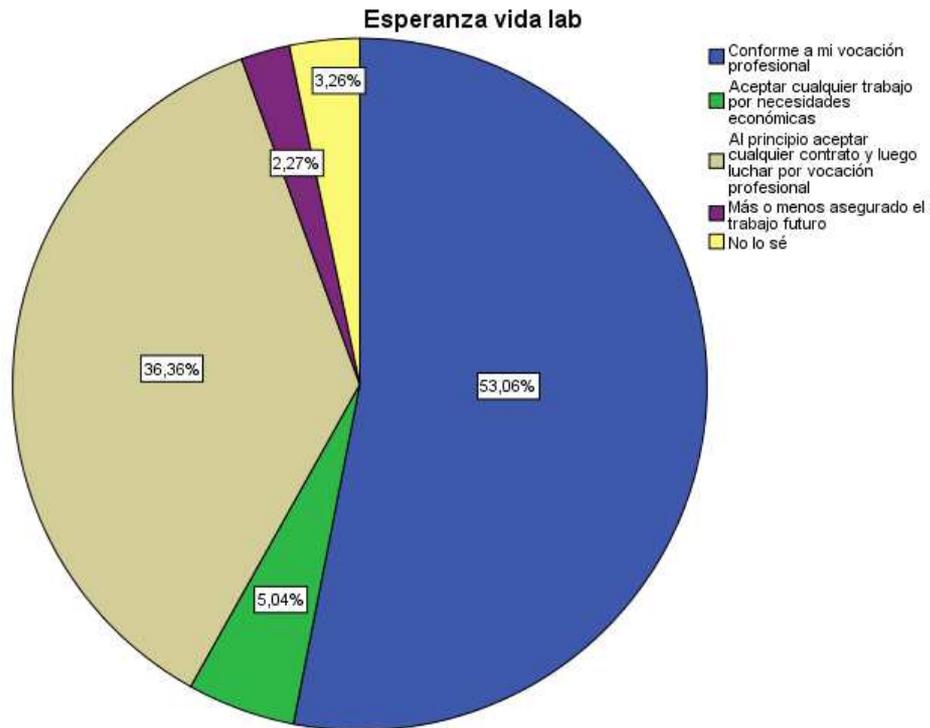
Respecto a las expectativas de lugar de trabajo todavía es una mayoría la que desea permanecer en la región propia (34,89%), pero apuntando ya en contexto de crisis y de apertura en los estudiantes la indiferencia, abierto a cualquier sitio, es amplia (25,15%), así como hacerlo en otra comunidad autónoma (13,82%) o en el extranjero (17,30%). En el estudio anterior cuando se les preguntaba sobre lugar a elegir para vivir los datos que aparecían –teniendo en cuenta que el contenido de la pregunta era de opción libre–: la mayoría se situaba en esta ciudad, pueblo propio u otro lugar de Extremadura (57,6%), un grupo amplio optaba por otro lugar de España (25%) y sólo una minoría (7%) deseaba el extranjero.¹⁴⁵

Expectativas de trabajo

Un minoría exigua (2,27%) es la que considera que tiene más o menos asegurado su futuro trabajo, algo más amplia es la que considera que tendrá que aceptar cualquier trabajo por necesidades económicas(5,04%). Llama la atención como la motivación central de la carrera está viva en los estudiantes cuando más de la mitad consideran que conseguirán un trabajo conforme a su vocación profesional(53,06%), incluso lo esperan aquellos que entienden que tendrán que comenzar por otros caminos pero que acabarán donde desean de verdad (36,36%). Cuando el año 2000 se les preguntaba si aceptarían cualquier trabajo o sólo el que respondiera al puesto y sueldo que buscaba respondía: cualquier trabajo el 48%; el que busco 28%; no sabían 23,8%¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Ibid., 263

¹⁴⁶ Ibid., 89



Motivaciones para el trabajo profesional

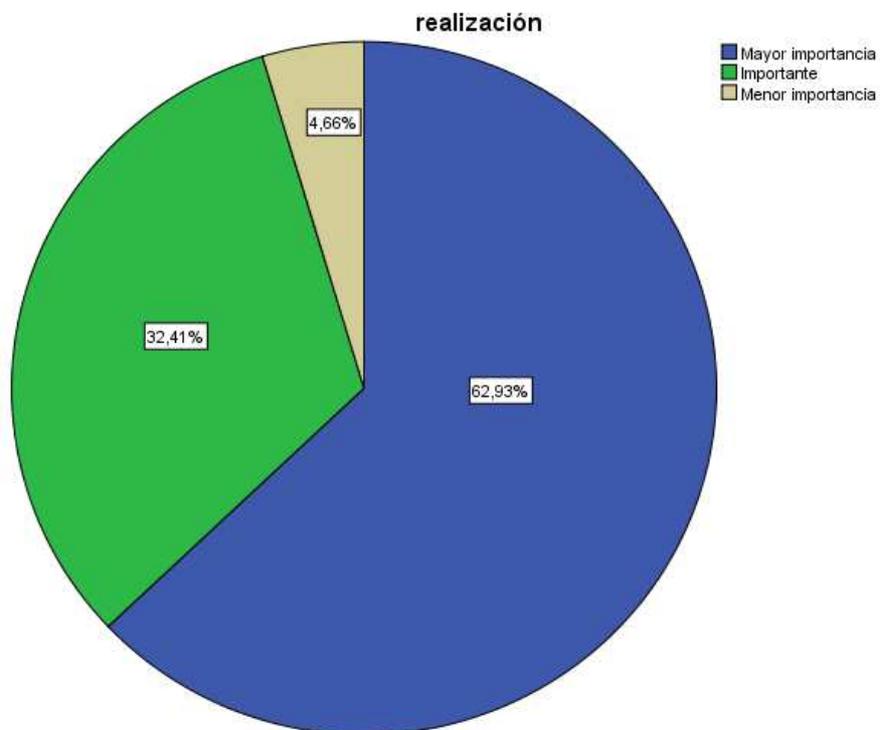
Al preguntar sobre las razones para desempeñar un trabajo y ofrecer tres –sueldo, realización personal, necesidades de los demás– pidiendo que marquen con orden de prioridad si la consideran muy importante, importante o de menor importancia, los resultados son interesantes.

Sueldo	Frecuencia	Porcentaje
Mayor importancia	485	48,2
Importante	454	45,1
Menor importancia	68	6,8
Total	1007	100,0

Señalan como de mayor importancia con el siguiente orden: la realización personal (62,93%); el sueldo (48,16%); los otros (18,05%). Se considera importante: el sueldo (45,08 %); los otros la realización (40,12%); la realización (32,41%); menor importancia: los otros (41,83%); el sueldo (6,75%); la realización (4,66%).

Los otros		Frecuencia	Porcentaje
	Mayor importancia	180	18,1
	Importante	400	40,1
	Menor importancia	417	41,8
	Total	997	100,0

Los alumnos claramente sitúan como valor primero la propia persona y su realización, posteriormente la dimensión económica, y en último lugar el aspecto de alteridad, la función social de su quehacer profesional. Será importante el estudio sobre el perfil de los que han elegido la opción “por los otros” como prioritaria para ver cómo están configurados y los elementos que más favorecen esta visión de alteridad de la futura profesión.



4. VALORES, MOTIVACIONES Y COMPORTAMIENTOS ÉTICOS

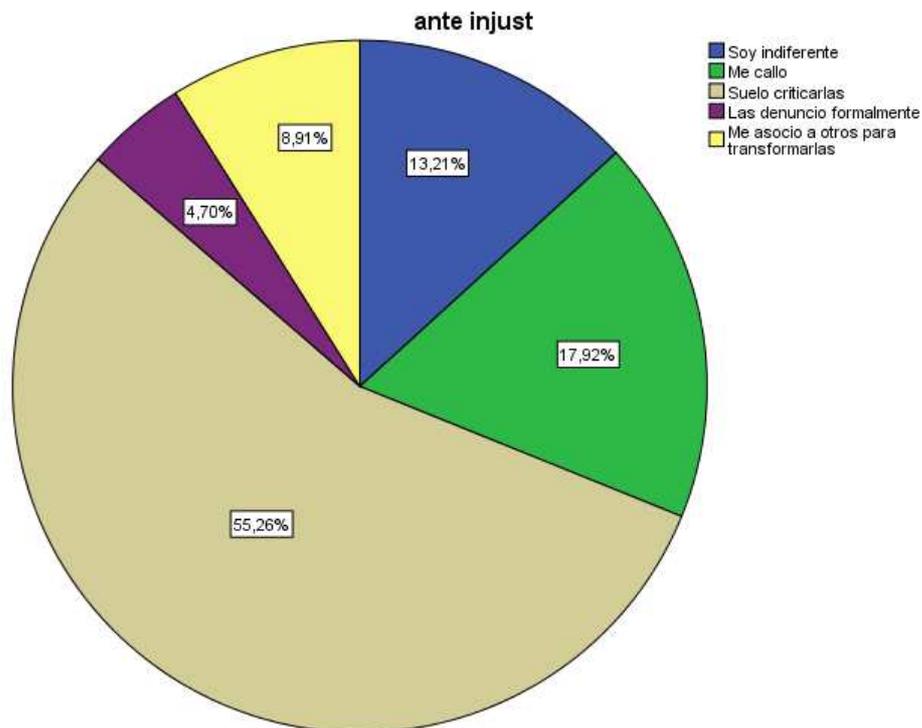
Valores profesionales

En correspondencia con las cuestiones planteadas anteriormente acerca de los valores que se transmiten y que faltan en la universidad, en la formación que realiza con los estudiantes, presentamos también la cuestión acerca de los valores que los estudiantes consideran que son los que más faltan en el ámbito profesional. Se les ofrece para ello una batería compuesta por los siguientes aspectos: trabajo en equipo, cuidado de lo público, competencia profesional, precios honrados y justos, por último, verdad, transparencia y sentido de la justicia. En esta cuestión las respuestas que nos encontramos manifiestan que para los universitarios el valor más ausente en los ámbitos profesionales a los que aspiran es de la verdad, la transparencia y el sentido de la justicia (frecuencia de 648 sobre 1001), la honradez en los precios (355). Casi en el mismo nivel sitúan los que se refieren a la falta de trabajo en equipo (281), la falta de competencia profesional (263) y la falta de cuidado de lo público (261).

Valores en el ámbito profesional	Frecuencia	Porcentaje
Falta trabajo en equipo	281	15,5
Falta cuidado de lo público	261	14,4
Falta competencia profesional	263	14,5
Faltan precios honrados y justos	355	19,6
Falta verdad, transparencia y sentido de la justicia	648	35,8
Total	1001	100,0

Injusticia y corrupción en la universidad

Una mayoría significativa de los universitarios manifiesta que ve injusticias en la universidad (74.18%), frente a una minoría que no la percibe (13,75%). Ante ellas la postura más generalizada es la de la crítica (55,3%), junto al silencio (17,92%), la indiferencia (13,21%). Son pocos los que se asocian a otros para transformarlas (8,91%) y menos lo que las denuncian formalmente (4,70%).



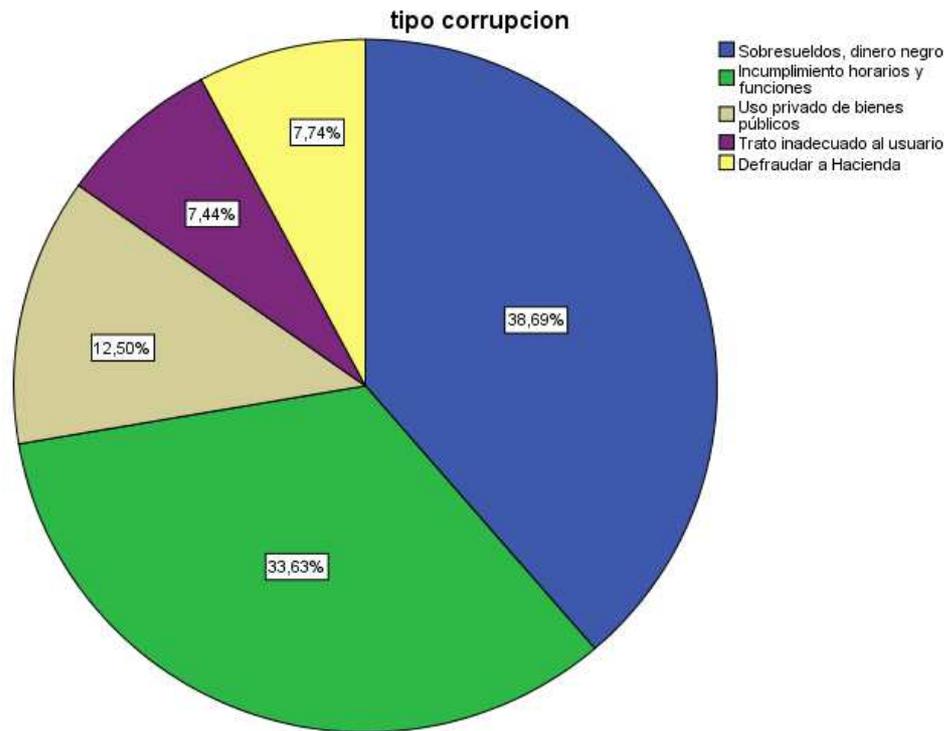
Cuando la cuestión se refiere al engaño para poder salir beneficiado en el estudio, tanto a nivel de exámenes, trabajos, apuntes, etc. las respuestas manifiestan que una mayoría (51,88%) no estaría dispuesto a hacerlo, frente a un número no despreciable que lo haría (30,95%) –aunque no sabemos hasta qué punto y nivel– y los dudosos (17,16%).

Corrupción en las profesiones

Los jóvenes universitarios como futuros profesionales tiene una visión propia de la realidad de las profesiones y de la corrupción dentro de las mismas, cuando se les inquiriere sobre esta temática en el mundo profesional al que aspiran desde sus estudios se posicionan del siguiente modo: una clara mayoría piensa que sí existe corrupción en sus posibles futuras profesiones (57,84%), bastantes dicen desconocerlo (28,77%), y una minoría (13,39%) niega que la haya.

Corrupción en la profesión futura	Frecuencia	Porcentaje
No	134	13,4
Sí	579	57,8
No lo sé	288	28,8
Total	1001	100,0

Aquellos que responden afirmativamente consideran que las corruptelas que más se dan habitualmente son las siguientes: Sobresueldos y dinero negro (38,69%); le sigue el engaño en horarios y funciones (33,63%), en menor cuantía se da el uso privado de los bienes públicos (12,50%), defraudar a Hacienda (7,74%) y el trato inadecuado al usuario (7,44%).



Formación ética universitaria

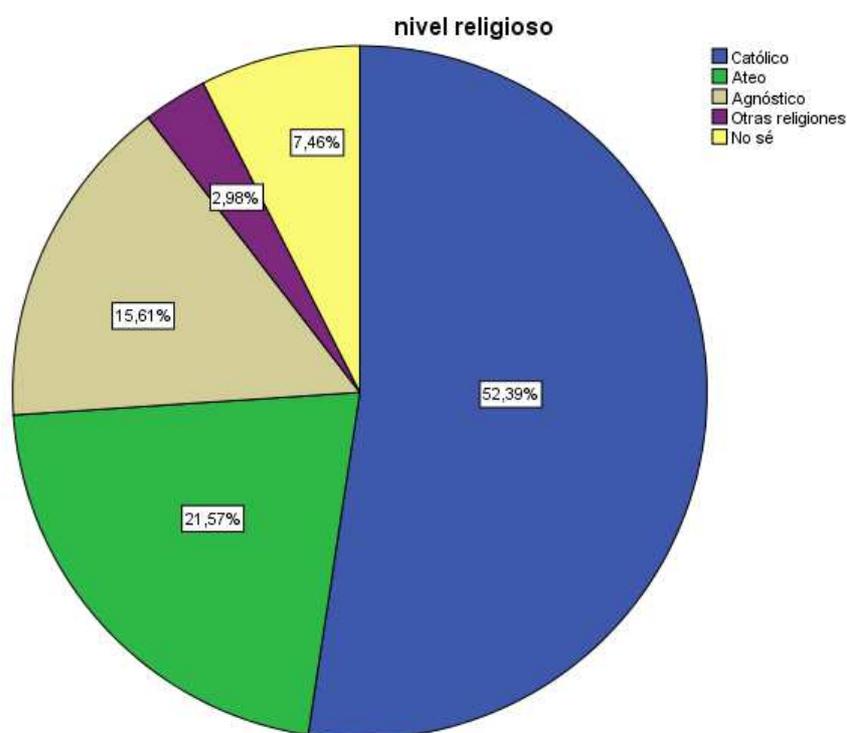
Respecto a su formación universitaria y la cuestión ética en la misma son más los que sostienen que sí la están recibiendo (49,10%) frente a los que consideran que no (37,75%). Sobre su valoración acerca de dicha formación ética para ser estudiantes y profesionales competentes la consideran fundamental una clara mayoría (64,21%), junto a un grupo bastante considerable que comparte el acervo común de que la ética es una cuestión individual y subjetiva que está en la conciencia de cada uno (22,76%), y aquellos que la consideran prescindible, no fundamental (8,95%).

¿Es fundamental la formación ética?	Frecuencia	Porcentaje
No	379	37,7
Sí	493	49,1
No lo sé	132	13,1
Total	1004	100,0

5. ACTITUDES, OPCIONES RELIGIOSAS Y VALORES ÉTICOS

Nivel religioso

Un elemento de nuestra investigación es el que se refiere a la relación entre la dimensión religiosa de los estudiantes y sus motivaciones y aspiraciones profesionales, especialmente las referidas al bien interno y las cuestiones sociales. Para ello hemos buscado el perfil religioso de los encuestados con unas cuestiones propias sobre el tema. Ante la opción de definirse a nivel religioso descubrimos que algo más de la mitad se define como católico (52,39%), un sector se considera ateo (21,57%), junto a los agnósticos (15,61%), una minoría pequeña (2,96%) en otras religiones. Quince años atrás era mayor el número de los que se consideraban católicos (65,6%) , ateos un número menor (8,2%), igualmente agnósticos (7.9%)¹⁴⁷.

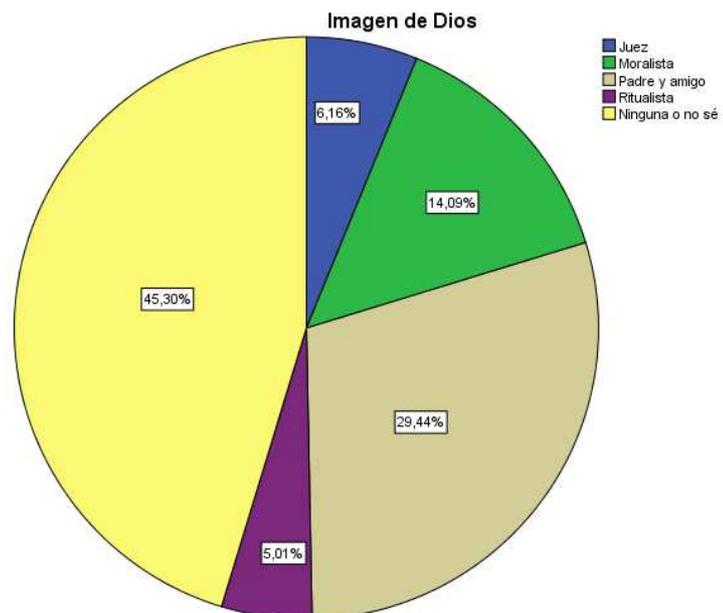


¹⁴⁷ Ibid., 185

El grupo de los católicos al plantearles que tipo de católicos se consideran, una mayoría clara se posiciona como no practicantes (63,83%), un número respetable se define como practicante (21,54%) y una minoría se ve como católicos activos y comprometidos (8,20%). El estudio anterior mostraba datos de mayor proporción dentro de los católicos practicantes y comprometidos (19,4% del total de la población)¹⁴⁸.

Tipo de católico		Frecuencia	Porcentaje
	Practicante	134	21,5
	No practicante	397	63,8
	Activo y comprometido	51	8,2
	No sé	40	6,4
	Total	622	100,0

Hemos pretendido adentrarnos también en su imagen de lo divino, pidiéndoles que nos aportaran que imagen de Dios es la que tienen en sus vidas. Claramente una mayoría se ha situado manifestando que ninguna o que no saben (45,30%), en principio un tanto por ciento proporcional a los que antes se han considerado ateos y agnósticos, aunque habrá que verificar la correlación. Llama la atención la distribución de las imágenes ofrecidas que resultan de sus respuestas: aquella que más reúne es la imagen de un Dios Padre y amigo (29,44%), pero todavía permanece en parte de la juventud actual una imagen moralista (14,09%), judicial (6,16%) y ritualista (5,01%).



¹⁴⁸ Ibid., 185

Conexión vida y fe (creencias religiosas)

La conexión entre la vida profesional y social con las creencias religiosas en los jóvenes universitarios también nos muestran su singularidad. En primer lugar descubrimos que algo más de la mitad (51,04%) piensan que la vivencia religiosa pertenece exclusivamente al ámbito privado, que una mayoría amplia (69,66%) está de acuerdo con que no existe conexión entre la vida profesional y las creencias religiosas, así como que la lucha contra la pobreza no es sólo de los cristianos (89,21%).

No conexión fe - profesión	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	443	45,3
Bastante	239	24,4
Poco	186	19,0
Nada	111	11,3
Total	979	100,0

En la misma línea de respuesta, algo más suavizado, nos encontramos cuando la pregunta se refiere al compromiso social y político de los cristianos, un grupo amplio (56,56%) entienden que el ser buen cristiano no tiene que ver con dicho compromiso.

Cristiano-Compromiso sociopolítico	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	142	16,2
Bastante	239	27,3
Poco	233	26,6
Nada	263	30,0
Total	877	100,0

6. OPINIONES Y ACTITUDES SOBRE CUESTIONES SOCIALES

Valoración de las instituciones políticas, sociales, económicas y religiosas

Forma parte de nuestro estudio investigar acerca de la importancia que tienen para los estudiantes universitarios las instituciones y las mediaciones sociales, para averiguar su

sensibilidad con respecto a ellas como termómetro de su implicación y deseo de cambio de las mismas. Estamos viviendo en un contexto de minusvaloración, cuando no de desprecio, motivado en parte por las corrupciones y las desilusiones, de las instituciones tradicionales. Las respuestas nos muestran que las instituciones y mediaciones más valoradas –muy importante e importante– son las educativas (88,54%), medios de comunicación (76,41%), culturales y deportivas (75,60%), las ONGDs (73,27%), el consejo de la juventud y las asociaciones juveniles (68,14%) y también las financieras (63,40%). Se consideran más negativas y nada importantes, en primer lugar las que tienen que ver con la dimensión religiosa como las comunidades islámicas (51,58%) y la iglesia (46,11%), le siguen los partidos políticos (34,20%). Si miramos la valoración de las instituciones que hacían tres lustros atrás vemos que ya la Iglesia Católica y los partidos políticos eran los que presentaban menos confianza para los universitarios (46,5% y 57,8% respectivamente) y los que más los medios de comunicación en general y la universidad, y curiosamente la monarquía¹⁴⁹.

Iglesia		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	60	5,9
	Importante	203	20,1
	Poco	281	27,8
	Nada	169	16,7
	Negativa	297	29,4
	Total	1010	100,0
Instituciones educativas		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	577	57,0
	Importante	319	31,5
	Poco	75	7,4
	Nada	18	1,8
	Negativa	23	2,3
	Total	1012	100,0

¹⁴⁹ Ibid., 167

Partidos políticos		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	115	11,4
	Importante	302	29,9
	Poco	247	24,5
	Nada	72	7,1
	Negativa	274	27,1
	Total	1010	100,0

Idea de solidaridad

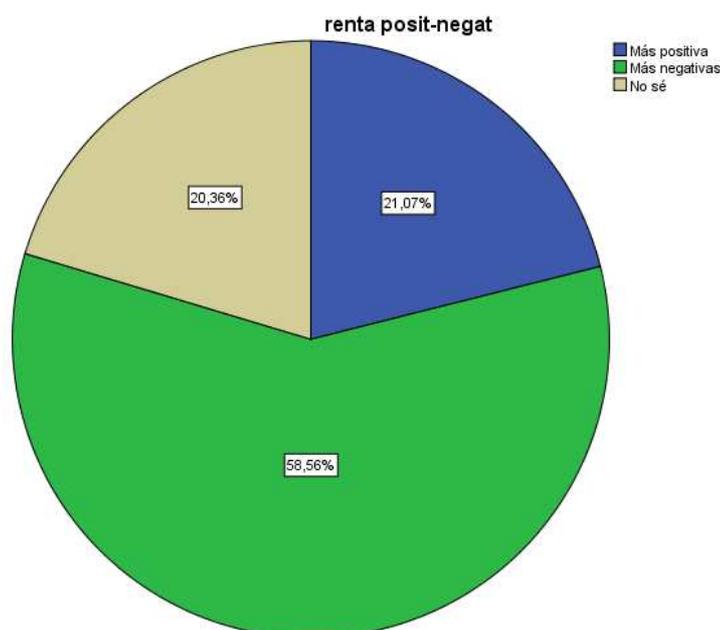
Uno de los valores que más se refieren en la actualidad es la solidaridad, pero no todos entendemos lo mismo cuando utilizamos este término en nuestro lenguaje cotidiano. En orden a conocer el concepto de solidaridad que habita la sensibilidad de los encuestados hemos propuestos una serie de acciones para que ellos elijan las dos que consideran que más se acercan a su idea de solidaridad. Las acciones propuestas van desde un orden más transformador e igualitario, a lo asociativo, afectivo. Los resultados que obtenemos nos muestran una idea amplia y difusa de la solidaridad, destacan aquellos aspectos que se refieren a la contribución al bienestar social (29,5%) y a la lucha por generar un sistema de redistribución de renta más justo (27,6%) lo cual nos muestra un sentido de la solidaridad mas estructural y generalizada, frente a una visión más ocasional o accidental como puede ser la participación económica en el sostenimiento de asociaciones de interés social (6,2%). Se valoran también en un grado alto tanto lo que se refiere al entorno familiar y cercano (18,3%), lo que sería ayuda mutua, y también lo que tiene que ver con la cooperación y el desarrollo en el tercer mundo (18,5%).

Solidaridad		Frecuencia	Porcentaje
	Luchar por un sistema de redistribución de renta más justo	489	27,6
	Contribuir al bienestar social	521	29,5
	Participar económicamente en el sostenimiento de alguna asociación de interés social	109	6,2
	Ayudar al entorno familiar y de amistad más cercano	323	18,3
	Promover y participar en obras sociales de países del tercer mundo	327	18,5
	Total	1004	100,0

Sobre la renta básica

Un tema de actualidad social en nuestra región es la renta básica o mínima sobre la que se ha debatido bastante y que continúa en un proceso legal administrativo para llegar a las personas más necesitadas de la sociedad, agravado por este tiempo de crisis económica que venimos sufriendo. Hemos querido saber acerca de los planteamientos de los universitarios sobre este tema, su visión personal de este derecho, así como de las consecuencias posibles, positivas o negativas, de la implantación de una renta mínima para los ciudadanos.

Un bloque igualitario se sitúa tanto en la respuesta negativa (26,67%) como en la afirmativa (27,98%), son más los que la aceptan pero restrictiva para los más pobres, enfermos, vulnerables o riesgo de exclusión (31,82%). Llama la atención que una mayoría considerable entiende que la realidad de una renta mínima tendría más consecuencias negativas que positivas (58,56%) frente a los que creen que serían más las positivas (21,07%) o dudan (20,36%).



Cuando se pregunta sobre las posibles consecuencias negativas de la renta básica los alumnos subrayan que serían el fomento de la vagancia (una frecuencia de 742 sobre 975). Se rechazarían los trabajos menos cualificados y más duros (579), atraería más inmigración (frecuencia 413). También consideran, en menor grado, que aumentarían los impuestos (331) y se fomentaría la economía sumergida (310).

Sin embargo, valoran que las consecuencias positivas favorecerían la búsqueda de trabajos mas vocacionados (frecuencia de 460 sobre 901), sería mejor que las actuales subsidios (455) y se estimularía el trabajo autónomo (443). Consideran que también favorecería el voluntariado (407) y la consecuencia que menos subrayan es la que se refiere a evitar la corrupción (259). Podemos observar cómo se produce una igualdad relativa a la hora de subrayar las consecuencias positivas, cosa que no ocurre con las negativas.

Consecuencias negativas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Fomentaría más la vagancia	742	31,2	31,2	31,2
	Fomentaría la economía sumergida	310	13,1	13,1	44,3
	Se rechazaría los trabajos menos cualificados y más duros	579	24,4	24,4	68,7
	Atraería más inmigración	413	17,4	17,4	86,1
	Aumentarían los impuestos	331	13,9	13,9	100,0
	Total	975	100,0	100,0	
Consecuencias Positivas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Evitaría la corrupción	259	12,8	12,8	12,8
	Ayudaría mejor que los actuales subsidios	455	22,5	22,5	35,3
	Muchos buscarían el trabajo que más les gusta	460	22,7	22,7	58,0
	Muchos se dedicarían al voluntariado	407	20,1	20,1	78,1
	Estimularía el trabajo autónomo	443	21,9	21,9	100,0
	Total	901	100,0	100,0	

Sobre el salario

El salario, como cuestión social, nos ha parecido de importancia para descubrir qué es lo que consideran más importante en la relación trabajo salario, y en qué medida su estudio y su aspiración profesional futura conlleva una visión humanizadora no solo del quehacer laboral sino también de la perspectiva económica de dicho trabajo. Para la valoración de este tema se les ha ofrecido una serie de parámetros importantes que pueden influir a la hora de la consideración del salario y se les ha pedido que señalen la importancia que para ellos tiene cada parámetro. Los elementos de consideración han

sido la familia, los hijos, el trabajo bien realizado, la responsabilidad que tiene el trabajo, años de formación, supervisión a otros, y la cantidad de trabajo realizado. En primera línea de importancia sitúan la familia (92,16%) y los hijos (87,90%), así como la cantidad de trabajo realizado (92,40%); el mismo orden el trabajo bien hecho (90,90%), algo menos la responsabilidad asumida en el trabajo (79,11%), y en último término los años de formación (71,13%) y supervisar a otros (55,20%).

Familia		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	686	67,9
	Importante	250	24,7
	Menos importante	44	4,4
	Es indiferente	25	2,5
	No sé	6	0,6
	Total	1011	100,0
Hijos		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	562	55,6
	Importante	326	32,3
	Menos importante	86	8,5
	Es indiferente	29	2,9
	No sé	7	0,7
	Total	1010	100,0
Buen trabajo		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	535	52,9
	Importante	385	38,0
	Menos importante	71	7,0
	Es indiferente	17	1,7
	No sé	4	0,4
	Total	1012	100,0

Responsabilidad		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	503	49,8
	Importante	397	39,3
	Menos importante	87	8,6
	Es indiferente	15	1,5
	No sé	8	0,8
	Total	1010	100,0
Años de formación		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	321	31,9
	Importante	397	39,4
	Menos importante	225	22,3
	Es indiferente	55	5,5
	No sé	9	0,9
	Total	1007	100,0
Supervisar a otros		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	201	20,0
	Importante	354	35,2
	Menos importante	357	35,5
	Es indiferente	78	7,8
	No sé	15	1,5
	Total	1005	100,0
Cantidad de trabajo		Frecuencia	Porcentaje
	Muy importante	535	54,0
	Importante	380	38,4
	Menos importante	51	5,2
	Es indiferente	15	1,5
	No sé	9	0,9
	Total	990	100,0